



198

سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت

فلسفات تربوية معاصرة

تأليف

د. سعيد إسماعيل علي



سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت

صدرت السلسلة في يناير 1978 بإشراف أحمد مشاري العدواني 1923 ـ 1990

198

فلسفات تربوية معاصرة

تأليف

د. سعيد إسماعيل علي



المحتوى

مقدمـة	5
الفصل الأول: **المفهوم**	9
الفصل الثاني: **فلسفة التربية البرجمانية**	37
الفصل الثالث: **الإتجاه النقدي**	119
الفصل الرابع: **تربية للتحرير**	163
الفصل الخامس: **اللامدرسية**	193
خاتمـة	223
المؤلف في سطور	229

مقدمه

عندما انتهيت من دراسة الفلسفة على مستوى المرحلة الجامعية الأولى، واقتضت الظروف استمرار مسيرة التعلم على طريق العلوم التربوية، كان من العلوم التي لابد من دراستها (تاريخ التربية)، فلما أقبل أستاذنا، وأعلن أن هذا العلم سندرس فيه آراء كبار مفكري العالم في المسائل والقضايا التربوية، مثل سقراط وأفلاطون وأرسطو وجون لوك وجان جاك روسو... إلخ، شعرت بشيء من الاستخفاف بدراسة هذا العلم، فقد سبق لنا دراسة سقراط والسوفسطائيين، مثلا، في فصل دراسي كامل، وكذلك بالنسبة لأفلاطون وأرسطو.. وهكذا، وعلى أيدي أساتذة فلسفة كبار، متخصصين، وفي مصادر ومراجع ذات عمق وثراء معرفي.. فماذا سيضيف هذا الأستاذ (التربوي) من جديد، ودراسة كل واحد من هؤلاء المفكرين لن تستغرق أكثر من محاضرة؟

وعندما أخذ الأستاذ يتحدث، إذا بي، شيئا فشيئا، ازداد انتباها إليه، وانجذابا إلى مايقول، إنه يتحدث لغة غير شائعة - في ذلك الوقت وفي حدود خبرتي - في كلية الآداب، كما درست فيها. كان يبذل الجهد الواضح حتى ننتبه إلى صدق مقولة مؤداها أن فكر الفيلسوف، مهما تفرد بنسيج خاص، ومهما تميز ببصمة شخصية تختلف كثيرا عن غيره فهو، بدرجة أعلى، يحمل بصمات جملة

متغيرات أساسية تميز بنية المجتمع والثقافة التي يعيش في كنفها الفيلسوف، ولم تكن دراستنا الفلسفية الأولى تهتم بذلك. صحيح أن دراسة كل فيلسوف، وكل فلسفة كانت تسبقها أحاديث عن النشأة والبيئة، والظروف العامة، لكن، وقر في أذهاننا أن هذه الأحاديث هامشية، ولمجرد استكمال الشكل!

وهكذا بدأنا نتعلم أن الفكر الفلسفي ليس سبحات عقل جامح يحلق في أجواء التجريد دون قيود زمان ومكان.

ثم جاءت فرصة أخرى كبيرة عندما بدأت في أوائل الستينيات دراسة الاتجاه العلمي/ التجريبي للفلسفة البراجماتية، فقد تجلت في هذه الفلسفة أيضا حقيقة تلك المقولة المشار إليها (اجتماعية المعرفة)، فكأن دور فلاسفة البراجماتية، كان هو الانفعال بالتكوين الاجتماعي والتاريخي والسياسي للشعب الأمريكي، والوعي بهذا التكوين وخطوطه الرئيسية، ليترجم هذا كله في أفكار فلسفية، حتى ليمكن القول، بلا مبالغة، إنه ما كان لهذه الفلسفة أن تنشأ في مجتمع آخر غير المجتمع الأمريكي، وفي زمان آخر غير هذا الزمن الذي ظهرت فيه.

وإذا كانت الفلسفة، بناء على هذا ـ في أحد جوانبها الرئيسية ـ هي استجابة عقلية لجملة المتغيرات المجتمعية الكبرى، في أسسها وركائزها الأساسية، فإن هذا لا يعني أنها فقط (انفعال) بما هو قائم، وإنما لابد أن تستكمل مسيرة الجدل، فتقوم بدور (الفعل) من حيث التوجيه والتغيير في الفكر وفي المجتمع وثقافته.

وعندما نريد أن ننتقل من دائرة (النظر) و(الفكر) إلى دائرة (الفعل) و(السلوك)، فإننا ننتقل إلى دائرة (التربية)، حيث إنها، في لحمتها وسداها، كما سيتبين لنا بالتفصيل فيما بعد، هي القوة التنفيذية التي نسعى بها إلى تحويل الأفكار الفلسفية في أدمغة الفلاسفة إلى سلوك نراه ونلمسه، ونتعامل معه في حركة الحياة الإنسانية، في واقع حياتنا.

ومن هنا، فكثيرا ما كنت أشعر بالدهشة ألا تحظى (اجتماعية المعرفة) بالاهتمام الضروري في دراسة الفلسفة في الجامعة! أقول هذا، عن أواسط الخمسينيات، فلربما تغير الوضع بعد ذلك.

لكن، من ناحية أخرى، عندما رأيت أنه من الضروري أثناء دراسة الفلسفة البراجماتية وتربيتها، أن أبحث أثر هذه التربية في عالمنا العربي،

لأن مظاهر التأثر كانت بادية وواضحة للعيان، فوجئت بأن الرواد الأوائل ـ مع التقدير الكامل للجهد الخارق الذي قاموا به ـ نقلوا النتائج من غير توقف عند المقدمات التي أدت إليها!

لقد انشغلت التربية العربية بالاهتمام بميول الطفل واستعداداته، وضرورة أن يجيء التعلم بالعمل، وبمحاولات إغناء البيئة التربوية بالخبرة المربية الثرية، وبضرورة النشاط، وأهمية مشاركة التلاميذ في عمليتي التعلم والتعليم... إلخ دون أن يتوقفوا أمام الأصول الفلسفية التي ما جاءت هذه الأفكار التربوية إلا محاولات لتشخيص هذه الأصول واقعا سلوكيا.

ربما كانت هناك بعض الوقفات أمام (طبيعة الإنسان) وعلاقة الفرد بالمجتمع، وطبيعة المجتمع المعاصر المتغيرة، وغلبة النزعة التجريبية العلمية، لكن، لم يكن هناك توقف أمام ماهو أهم وأخطر من ذلك، من أصول فلسفية تبدت في النظرية المنطقية عند ديوي، وفي نظرية المعنى عند بيرس، والمعرفة عند جيمس.

ومن هنا شهدت تجربة التأثر سلبيات كثيرة، وانتهت بنكسة أصابت تعليمنا بأضرار كبيرة. ولو قد اجتهد الرواد في البصر بهذه الأصول الفلسفية، لأيقنوا أن ماتم من (نقل)، كان سبيلا خاطئا، فوفقا لأصول البراجماتية الفلسفية، فإن (الزرع التربوي) له شروطه ومواصفاته التي تجعل من الضروري البصر بما بين أنواع (التربة الحضارية) من اختلافات وتباينات، وإلا أصيب الزرع بالضمور!

وهكذا، كان لابد من استثمار ما هيأته لنا الظروف من (تأسس فلسفي) في المرحلة الجامعية الأولى و(التمهن التربوي) بعد ذلك، لكي نمضي على طريق توثيق العلاقات بين التربية والفلسفة عن طريق هذا المجال الشهير (فلسفة التربية) الذي لا يحظى، مع الأسف الشديد، بالاهتمام الكافي، في كثير من برامج كليات التربية في الوطن العربي. ومن سخرية القدر ـ على سبيل المثال ـ أن القسم الذي التحقت بالعمل به، وهو المختص بدراسة فلسفة التربية، حيث يعبر اسمه (أصول التربية) عن اختصار لـ (الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية) لم يكن به أحد قد تخصص في (الفلسفة) أو (الاجتماع)!!

ودراسة فلسفات التربية، إذا كنا نرى أنها ضرورية للمثقف العربي

العام بصفة عامة، وللمشتغلين بأمر بناء البشر - فكرا وتنفيذا - بصفة خاصة، إلا أنها مجرد خطوة أولى على الطريق، تمهد لخطوة أهم وأكثر خطورة، ألا وهي السعي للإجابة عن تساؤل كبير: أين نحن من كل هذه الفلسفات؟

إن أحدا لا يستطيع أن ينكر أن لنا بصمات واضحة في هذه اللغة العربية التي نتحدث ونكتب بها، ولنا شخصيتنا وآدابنا وفنوننا، ولنا هويتنا في السلوك العام، وفي جملة العادات والتقاليد، ولنا نهج متميز في بنية القيم، لكن هل نستطيع أن نقول إن لنا (فلسفة للتربية) تتميز بها هذه الأمة؟!

أخشى أن تكون الإجابة، هي النفي!!

بل إن الجهد المبذول على هذا الطريق ليس متواصلا، وليس مكثفا! صحيح أن هناك (استراتيجية لتطوير التربية العربية)، لكنها، بحكم ظروفها، ووضعها، ومهمتها، وعنوانها، بعيدة عن أن تمثل فلسفة للتربية للأمة العربية، وربما تكون دراسة د. عبدالله عبدالدايم عن فلسفة التربية العربية هي الجهد النادر في هذا المجال.

إننا إذ نقدم هذه المجموعة من الدراسات عن فلسفات التربية المعاصرة، ليحدونا الأمل، أن يحفز هذا، علماء التربية ومفكريها في الوطن العربي أن يتنادوا بينهم كي نضع معالم على الطريق. فما استقام بناء أمة لا تملك بوصلة التوجه!! خريطته الفكرية، وفي يقيننا أن فلسفة التربية هي الخريطة الفكرية التي تحدد لنا، خصائص، ونوع، ووجهة، ومسار البناء.. بناء الإنسان!!

١ المفهوم

الفلسفة / التربية / فلسفة التربية

المتأمل في مصطلح (فلسفة التربية) يمكن أن يلاحظ بكل سهولة أنه يتكون من كلمتين: (فلسفة) و(تربية) مما يقتضي منا أن نحدد ـ بداية ـ المقصود بكل منهما حتى يمكن لنا أن نتبين بقدر أكبر من الوضوح مفهومنا الأساسي (فلسفة التربية)، على أن نؤكد في البداية أن فلسفة التربية ليست مجرد حاصل جمع لكل من (الفلسفة) و(التربية)، وسوف يتأكد لنا هذا بشيء من التفصيل في جزء تال.

الفلسفة:

لعلنا لا نبالغ إذا قلنا إن تحديد هذا المفهوم ربما يكون من أكثر موضوعات الدراسات الفلسفية صعوبة ومثارا للجدل، وهو الأمر الذي قد لا نجده في أي مجال آخر من الدراسات الإنسانية. صحيح أن هذه الدراسات في معظمها تعاني هي الأخرى ـ قياسا إلى الدراسات (الكونية الطبيعية) ـ من الاختلاف في المصطلح، لكنها ـ غالبا ـ تحظى باتفاق المتخصصين في كل منها ـ على المراد بمفهوم العلم أو المجال نفسه، فهناك ـ مثلا ـ اتفاق على معنى (السياسة) و(الاقتصاد) و(الاجتماع) و(التاريخ) و(الأدب) و(الجغرافيا) وهكذا .. إلى حد كبير، أما

(الفلسفة) فلا تحظى بمثل هذا الحد من الاتفاق.

ولهذا فلو سألنا قارىء: ما معنى الفلسفة؟ فسوف نبادر على الفور بأن نطرح عليه تساؤلا أوليا: عند من؟ فتحديد (الاتجاه) أو (الفيلسوف) يجعل الإجابة ميسورة، أما إذا اقتصر على عموم المصطلح فإن الكاتب أو المجيب سيضطر إلى أن يسطر صفحات طويلة لشرح وجهات النظر المختلفة، أو أن يقف عند حد المعنى اللغوي للكلمة.

ونرجو أن يعذرنا القارىء، إذا نحن لم نرو ظمأه في هذا الشأن محيلين إياه إلى بعض المصادر المفيدة في هذا الباب(1)، لكن التزامنا نحوه يتمثل في تحديد ما يؤمن به كاتب هذه السطور، مؤكدين في الوقت نفسه أن هذا لا يعني بأي حال من الأحوال أن المعنى الذي سنسوقه لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، فنحن نتوقع بروز اعتراضات كثيرة، وهذا يؤكد لنا صحة المقولة التي سبق أن أشرنا إليها وهي احتدام الاختلاف حول المصطلح الأساسي.

ويبدو أن المهنة التي نعمل بها لها دخل كبير في تحديد مفهومنا من الفلسفة فمهنتنا هي (التربية) والتي سنحدد المقصود منها في الجزء التالي، ومعنى ذلك أن اهتماماتنا الأساسية لا تتعلق بالكون بأسره، أصله ومصيره، وإنما تتعلق بهؤلاء البشر الذين نراهم أحياء يسعون في الأرض، يفرحون ويألمون ويفكرون ويتصارعون ويتحابون.. إنهم مادتنا و(الملعب) الذي نلعب على أرضه، تماما كما أن (الخشب) هو مادة (النجار) و(التربة) التي هي مادة المزارع.

وإذا كنا نقول إن المعنى المراد بالفلسفة إنما يصور رؤيتنا نحن، فإن هذا لا يعني، ولا نريد أن نزعم أنه معنى خاص بنا نحن.. نحن الذين ابتكرناه وألفناه.. كلا، إننا فقط نقول إننا نتبناه.

وهنا نجد أن رائدنا الأول في هذا هو فيلسوف اليونان الشهير: سقراط، كان فلاسفة اليونان قبل سقراط مهمومين بالنظر الكوني: أصله ومصيره؟ فمن قائل إنه من تراب، ومن قائل إنه من ماء، ومن قائل إنه من هواء.. إلخ، وكانت نقلة سقراط الأساسية أنه - بتعبير مؤرخي الفلسفة - قد أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض، بمعنى أنه سعى نحو تحويل الاهتمام من المسائل (الكونية) إلى المسألة (الإنسانية)، فكان شعاره الشهير: اعرف نفسك

بنفسك.

وهذا أول مظهر من مظاهر التقدير الذي يوليه المشتغلون ببناء البشر لهذا الرائد الأول.

هذه ناحية...

ومن ناحية أخرى، فإن الرجل كان مهموما بكيفية تقويم السلوك البشري.. ما السبيل إلى تصحيح مسار السلوك الذي انحرف عن الطريق المستقيم؟ وهو لكي يجيب عن هذا السؤال كان لابد أن يحدد (حد السواء) الذي بناءعليه يمكن له الحكم بأن هذا السلوك أو ذاك سلوك غير سوي.. أن يحدد (الطريق المستقيم)، حتى يطمئن إلى حكمه بأن (زيدا) أو (عبيدا) قد انحرف عن الاستقامة.

وهداه تفكيره إلى أن الانحراف السلوكي، إنما هو نتيجة لازمة عن الانحراف الفكري.. غموض. سوء فهم.. زيف في الوعي. إلى غير هذا وذاك من مظاهر المرض الفكري بدءا من أبسطها وأقلها خطرا، صعودا إلى درجاتها العليا الأشد خطورة. وبالتالي فلابد من تصحيح (المفاهيم)، لنصل إلى تلك الركائز الفكرية المكونة للحق والمتفق عليها، فهذا هو الطريق إلى الاستقامة الخلقية.

وهكذا راح الرجل يجوب المحافل والطرقات والأسواق مفكرا (متجولا) ، أو قل (معلما) متجولا، يناقش ويحاور هذا وذاك بادئا بالواقعة السلوكية المشكلة لمحور الخبرة الإنسانية، حافرا في تربة العقل بحثا عن (المفهوم) الذي انطلق منه صاحب السلوك المعني، على أساس أننا في مختلف مناشطنا السلوكية إنما ننطلق ـ بوعي أو بغير وعي ـ من مفهوم أو مفاهيم بعينها.

وغالبا ماكان سقراط يجد أن المفهوم الواقع، خاطىء، مما ترتب عليه سلوك غير سوي. ومن هنا يستمر في الحوار والمناقشة حتى يصل إلى المفهوم الذي يرى أنه صحيح، مطمئنا إلى أن هذا من شأنه أن يصحح المسار السلوكي.. وشيء مثل هذا نفهمه نحن عن الفلسفة ومهمتها.

إنها هي ذلك الجهد الذهني الموجه إلى مناشطنا البشرية محللا إياها بحثا عن المفاهيم الأساسية التي تكمن وراءها وإخضاعها للفحص والتحليل، وهذا المعنى قد يتشابه كذلك مع بعض مايذهب إليه فلاسفة التحليل في العصر الحديث.

لكن هناك نقطة اختلاف بيننا وبين كل من سقراط وفلاسفة التحليل: فنحن إذا كنا نؤمن مع سقراط بأن انحراف السلوك إنما هو نتيجة لانحراف في الفكر، فإننا لا نؤمن معه بأن تصحيح الفكر يؤدي حتما إلى تصحيح السلوك.

إننا جميعا نعلم ما الصدق؟ وما أضراره؟ وما فوائده؟ ومع ذلك فكثير منا قل ألا يكذب.

وكثير من الناس يعون قيمة الوقت، ومع ذلك تراهم يتخلفون عن المواعيد ويتأخرون.

ولسنا في معرض مناقشة هذه القضية بحثا عن أسباب ذلك. وإنما نحن نقرر واقعا معينا.

وقد يتصور البعض أن الأمر مادام كذلك، فما لزوم هذا الجهد للتوضيح والتحليل؟

نعيد ونكرر، أننا لم نر تلازما ضروريا بين حسن الفهم وسواء السلوك، وإنما الأمر أمر (احتمال). فهناك بعض غير قليل يصححون سلوكهم عندما يدركون (الحقيقة).

هذا فضلا عن أن مهمتنا هي (تهيئة الأجواء) التي تعين على أن يكون السلوك سويا، لكننا لا نحمل الناس على ذلك.

أما وجه اختلافنا مع التحليليين فهو أن تحليلنا للمفهوم لا يقف عند حد التحليل المنطقي والتحليل اللغوي.. وإنما يمتد ليصبح تحليلا (اجتماعيا).

وعلى سبيل المثال، خذ مفهوما مثل مفهوم (تكافؤ الفرص). لقد كان أهم مظهر من مظاهر معناه في سنوات مضت، أن يحصل الطالب على حقه في التعليم (مجانا).. لكنك تسمع الآن من كثيرين أن هذه المجانية تفرز إلى سوق التعليم أعدادا كثيرة من غير الجادين، لأنهم لا يشعرون بأن التعليم يكلفهم شيئا ما، فلمَ يتعبون ويكدون؟ وعندما تمتلىء معاهد التعليم بأعداد غفيرة، يتضاءل مستوى الخدمة التعليمية، فيحرم كثيرون من الجادين منها ويضطرون إلى البحث عنها في سوق الدروس الخصوصية ويستنتجون من ذلك أن (مجانية التعليم) لا تؤدي إلى تكافؤ في الفرص التعليمية.

لماذا كان المعنى السابق؟ ولماذا أصبح هذا المعنى الحالي؟

إن الإجابة تتضح في استقراء جملة المتغيرات الدولية والسياسية

والاقتصادية والاجتماعية سواء على المستوى العالمي أو على المستوى المحلي، وهكذا تتلون المفاهيم وتتشكل وفقا لموقعها على الخريطة الاجتماعية!

التربية:

وإذا كنا لم نطرق باب عرض ومناقشة المعاني المختلفة للفلسفة إيمانا بأن هناك من هم أكثر تخصصا، وبالتالي أقدر على ذلك، إلا أننا - فيما يبدو - سنكرر المرور السريع، وإن شئنا الحقيقة المرور الأسرع على مفهوم التربية على الرغم مما يمكن أن نزعمه أننا من المتخصصين فيها مما يتيح لنا الفرصة للاستفاضة في عرض ومناقشة الآراء المختلفة بصدد معنى التربية.

ولعل السبب الرئيسي، يكمن في أننا لا نواجه هنا مثل هذا الاختلاف الحاد في الفلسفة. صحيح أن هناك معاني مختلفة للتربية، لكننا إذا دققنا النظر فسوف نجد أن ما قد يبدو (اختلافا)، فإنما هو نتيجة تغاير لفظي من حيث الصياغة. وفي أحسن الحالات فهي (زوايا رؤية).

ومن الأمثلة التي قد تشير إلى ذلك مايقدمه بعض المتخصصين أو المهتمين (بالبيولوجيا) أو (علم النفس) أو (الأنثروبولوجيا) أو غير هذا وذاك من اختصاصات، فغالبا ما يطل الاهتمام أو التخصص الأصلي من بين السطور ليشير إلى غلبة هذه الزاوية أو تلك ، خاصة أننا نعلم أن المشتغلين بالتربية عادة ما ينتمون إلى حقول علمية بعينها أساسية، ثم أضيفت إليها التربية فيما بعد، فهذا تخصص (جغرافيا) وهذا (تاريخ) وهذا (فلسفة) وهذا (رياضة)... إلخ.

وبالإضافة إلى ذلك، فهناك (الظهير الثقافي والحضاري) لكل منا، فهذا ظهيره ثقافة فرنسية، وهذا إنجليزية، وهذا ألمانية، وهذا أمريكية، وهذا ظهيره الأساسي ثقافة دينية أو ثقافة قومية... إلخ.

مثل هذه المواقع المتعددة تنعكس بالضرورة على المعنى الذي يقدمه الكاتب للتربية، لكنها - كما قلنا - قد لا تصل إلى حد الاختلاف في الجذور.

وكما فعلنا بالنسبة للفلسفة، فإننا نفعل الشيء نفسه بالنسبة للتربية، فنذهب إلى أننا نراها تلك العملية التي عن طريقها نقوم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية في مستوياتها المختلفة.

ذلك أنه شاع بين المتخصصين أن للشخصية مستويات ثلاثة.
المستوى الأول، هو مستوى الوعي والإدراك المعرفي.
المستوى الثاني: مستوى العاطفة والوجدان.
المستوى الثالث: مستوى الحركة والنزوع والمهارة.

وهكذا يتم تنمية الجانب المعرفي للإنسان عن طريق تزويده بكم من المعلومات والمعاني والمفاهيم والحقائق، فضلا عما يرتبط بهذا من حيث طريقة التفكير ومنهج البحث وأساليب الربط والاستنتاج والاستنباط والتحليل والنقد.

أما المستوى الثاني فهو أخطر المستويات، وفي الوقت نفسه أكثرها صعوبة لأنه يتعلق بما هو (داخل) الإنسان.. إنه أشبه شيء بـ (الكهرباء) التي لا نراها ولكننا نرى آثارها. ومن هنا فهذا المستوى الذي يشتمل على الميول والاتجاهات والقيم، نتعرف عليه عادة بطرق غير مباشرة عن طريق ملاحظة (تجلياتها السلوكية). ولأن الإنسان هو الكائن الحي الذي يستطيع أن يظهر غير ما يبطن، كانت احتمالات الخطأ في الفهم والتقدير.

والشيء نفسه بالنسبة لتربيته من هذا الجانب، فأكثر الوسائل التي نسلكها هي تلك التي تقوم على «الكلام» شفاهة أو كتابة، لكنها تعتبر أضعف الوسائل لتربية الوجدان، هذه التربية التي تحتاج إلى امتلاك لمتغيرات مواقف حياتية واقعية هي الأكثر فعالية في التأثير والتغيير، وهي في الوقت نفسه أكثرها صعوبة.

أما المستوى الثالث، فهو مستوى حركي، يتصل بالمهارات العملية المختلفة والتي تقوم بالدرجة الأولى على حركة (البدن) كمهارة فلاحة الأرض وقيادة السيارات وإصلاحها وما شابه هذا وذاك.

هذه هي التربية. فما علاقتها بالفلسفة؟

العلاقة بين الفلسفة والتربية:

على الرغم من إيماننا بأن هناك «عروة وثقى»، لا انفصام لها بين الفلسفة والتربية فإننا لا نستطيع أن ننكر أن هناك في كل جبهة من الجبهتين من ينظر إلى الآخر نظرة تفتقد الفهم الصحيح والتقديرالواجب، ولعل هذا يكون ناتجا ـ غالبا ـ من طبيعة عمل كل منهما:

فالنشاط الفلسفي هو بالدرجة الأولى (نظري).

والنشاط التربوي هو بالدرجة الأولى (عملي).

ومثلما نرى من مناظرات في التعليم بين التخصصات التي تسمى (أدبية) وتلك التي تسمى (علمية) نرى شيئا قريبا من هذا بين المشتغلين بالفلسفة والمشتغلين بالتربية.

فهناك من المشتغلين بالفلسفة من ينظرون من (عل) باعتبار أنهم هم المفكرون وأصحاب النظر والفهم والوعي والبصر. هم أصحاب الجباه العالية الذين يخططون ويرسمون الأهداف ويحددون المعاني ويضعون النموذج أما التربويون فهم مجرد منفذين.

التربويون في نظر هؤلاء مجموعة (مدرسين) يقفون في فصل دراسي أمامهم «تلاميذ» ووراءهم سبورة، كل مهمتهم أن ينقلوا ما يحملونه من (معرفة) وهي عادة من ذلك النوع البسيط الذي يخلو من التجديد والابتكار، وبالتالي يقتصر جهد (التربية) على تعريف هؤلاء المدرسين بـ (كيف يُعلّمون)؟

ونحن لا يمكن أن ننكر أن التربية تهتم بتعليم المدرسين كيف يدرسون، لكننا نؤكد أن تلك جزئية من عمل كبير متعدد المجالات والأطراف. إن مهمة التربية لا تتجه فقط إلى المدرسين باعتبارهم (معلمين) وإنما تتجه إليهم باعتبارهم (مربين). ومعنى ذلك أن المسألة لا تتوقف عند كيفية تعليم اللغة أو الفيزياء أو التاريخ وإنما هي كيفية بناء شخصية أبناء الأمة حتى يكونوا لبنات قوية في بنية المجتمع الكلية.

وسوف نبين فيما بعد، الأبعاد المتعددة التي تترتب على هذا من حيث النظر إلى (التربية) على أنها عملية (بناء أمة) وليس مجرد تعليم تلميذ حسابا أو جغرافيا أو علوما.

أما التربويون فينظرون إلى المشتغلين بالفلسفة على أنهم أناس كل بضاعتهم «كلام» يجيء من كلام لينتهي إلى كلام في حلقة مفرغة وكأنهم هم المعنيون بمن يقولون (تسمع جعجعة ولا ترى طحنا)!

ويطول بنا المقام لو حاولنا تتبع قائمة الاتهامات التي يوجهها هؤلاء إلى المشتغلين بالفلسفة على وجه العموم.

- فالفلسفة تجنح إلى الغموض الذي يجهد القارئ أو السامع وكأن الغموض سمة من سمات التفلسف، حتى إذا سيق الكلام بسيطا واضحا

خرج من دائرة الفلسفة، لأن الغموض كثيرا مايكون نتيجة التعقيد واضطراب الفكر. وتربية الإنسان تحتاج إلى عكس ذلك، تحتاج إلى سهولة الفهم وإلى البساطة والوضوح.

- والفلسفة تشيع الشك وتبذر الريبة، بينما التربية إذ تبني السلوك، فمثل هذه العملية تتطلب الاستناد إلى «يقين» لأننا عادة نسلك وفقا لما نعتقد في صحته، فإذا ما اعترانا شك توقف سلوكنا.

- ويندرج تحت هذا أيضا رمي الفلسفة بأنها ترتبط بالإلحاد والجرأة على جعل (الله) موضوعا للمناقشات والتساؤل، بينما الجمهرة الكبرى من أبناء الأمة العربية (مؤمنون) با أيا كان دينهم ومعظم المادة المقدمة إلى جماهير معاهد التعليم مبنية على هذا الإيمان بوجود إله.

- كذلك يظن بعض التربويين أن الفلسفة تجنح إلى التعالي عن الواقع والهروب من ضغط المشكلات الحياتية التي تحيط بالإنسان بحجة «النظر الكلي» و«البصر الشامل» و«التنظير»، بينما التربية لابد أن تكون منفعلة بهذه المشكلات الحياتية، فهي مادتها ووسائلها، وتسعى إلى التغلب عليها.

... ولا تخرج الاتهامات الأخرى عن هذه الحدود الإجمالية.

ومن الملاحظ أن معظم هذه الاتهامات إنما هي «شائعات تاريخية» إذا صح هذا التعبير، فإذا كان بعضها قد قام، فإنما عند عدد من الفلاسفة محدود وكان في زمن مضى منذ عدة قرون، فهي قد أصبحت مثلا من أمثلة (أوهام المسرح) التي حدثنا عنها فرانسيس بيكون الفيلسوف الإنجليزي المعروف.

إننا ننظر إلى التفلسف على أنه عملية إنسانية تصدر من إنسان لتتجه إلى بشر.. تقوم بتحليل ثقافتهم بحثا عن القيم والمعتقدات الأساسية التي تقوم عليها بغية فحصها ونقدها بحثا عن الاتساق والتناغم بين المرتكزات الفكرية للأمة.

والذي يدرس المشكلات الفلسفية منذ أقدم العصور في إطارها المجتمعي سوف يستطيع ملاحظة أن هذه المشكلات كانت مرتبطة بمشكلات الصراع الثقافي والتغير الاجتماعي.

ولعل أصدق الأمثلة التي يمكن أن تساق على ذلك، فلسفة سقراط. وما كانت تلك القسمة إلى (النظري) و(العملي) و(المثال)، و(الواقع) في فلسفة

أفلاطون وأرسطو إلا انعكاسا لذلك الوضع الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع القديم بين سادة يفكرون وينظِّرون وبين عبيد يعملون وينتجون.

وهل نستطيع أن نغفل في هذا الشأن كيفية نشأة الفكر الخاص بالجبر والاختيار في بدايته منذ مسألة التحكيم بين علي بن أبي طالب ومعاوية بن أبي سفيان، وما نشأ عن ذلك من مناقشات عن مرتكب الكبيرة والعدل والتحسين والتقبيح... وهكذا؟

كذلك فإن كثيرا من كبار الفلاسفة عبر التاريخ، كانوا يتوسلون بالتربية لتشخيص أفكارهم الفلسفية في أرض الواقع، ولعل أفلاطون في (الجمهورية) كان من أوائل وأشهر من أبرزوا ذلك. لقد أقام جمهوريته على أساس (العدل) الذي راح يناقشه من وجهات نظر مختلفة على لسان أستاذه سقراط مع تلاميذه، مفندا وجهات النظر هذه، منتهيا إلى مفهوم ارتأى أنه هو الصحيح.

لكنه لم يكتف بتحديد المفهوم تحديدا نظريا، وإنما راح يحاول الانتقال إلى الخطوة التالية، وهي: كيف يتحقق العدل في المجتمع؟ وكانت الإجابة عن طريق رسم معالم نظام تربوي تصور أن من شأنه أن يحقق هذا المثال المرجو.

ومن قبل (أفلاطون)، كان السوفسطائيون، وكان سقراط معلمين يبثون آراءهم ويبشرون باتجاهاتهم عن طريق تربية فئات من الأثينيين، إيمانا منهم بأن الأفكار الفلسفية لا تولد كي تحبس في الدماغ، وإنما لابد لها من أن تنتشر وتجد لها جمهورا يؤمن بها ويعتقد في صحتها ويصوبها وينميها فتتحول إلى كائنات حية من خلال «سلوك بشري» يتبدى عند هذا وعند ذاك من بني البشر.

وقل مثل هذا عن تلك القائمة الطويلة من الفلاسفة الذين أتوا بعد ذلك.. حتى انتهينا منذ أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين إلى إمام من أئمة الفكر الفلسفي الحديث، إذ يدعى لأن يرأس قسم الفلسفة في جامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، فيشترط أن يتولى في الوقت نفسه رئاسة قسم التربية، لا عن رغبة في التملك واتجاه للاستحواذ والاحتكار وإنما لإيمانه الذي عبر عنه في كثير من كتبه أن الفلسفة هي «النظرية العامة للتربية»، وأن التربية هي «المعمل الذي تختبر فيه الأفكار

الفلسفية»، ذلكم هو جون ديوي.

وقد استند في مقولته تلك إلى أن الأفكار الفلسفية إذا لم تسع إلى أن تختبر وتجرب من خلال عملية التربية، تظل مجرد (تأملات) لا يكفي لضمان صحتها ما قد يلجأ إليه صاحبها من إتقان البراهين العقلية وإحسان الأدلة المنطقية، ذلك أن ما لا يقل عن ذلك أهمية أن يكون واقع الحال هو الحكم النهائي.

وفي الفكر الإسلامي رأينا كذلك مفكرا مثل الغزالي، وكذلك ابن سينا وابن خلدون وكثيرا من أصحاب التصوف، يحرصون على أن يسوقوا من الآراء والنظرات التربوية، ما يكمل صورة فكرهم الفلسفي النظرية.

لكننا لا نستطيع في الوقت نفسه أن ننكر وجود عدد آخر من المربين المسلمين الذين نفروا من النظر الفلسفي واقتصرت كتاباتهم على مسائل تربوية عملية بحتة، كما رأينا عند (القابسي) و(ابن سحنون)، و(ابن جماعة) و(ابن حجر الهيثمي) و(السمعاني) وغيرهم، وذلك لأن معظمهم كانوا من أصحاب (الفقه) ممن لا يرون حاجة إلى التنظير الفلسفي بالنسبة للعقيدة الإسلامية، وهذا على خلاف ما كنا نرى لدى فريق الفلاسفة والمتكلمين والصوفيين.

إن التربية بحكم طبيعتها إذ تتجه إلى (إجراءات عملية) و(خطوات تنفيذية)، فإن ذلك لابد أن يستند إلى (وجهة نظر).. إلى (فكرة)... إلى (فلسفة).. إلى (أيديولوجية).. إلى (إطار فكري).. أيا كانت التسمية، فهي كلها تعبر عن حالة ضرورة تكمن في (خريطة فكرية)، إن صح هذا التعبير، بناء عليها، يجول المربي في دنيا السلوك البشري.

وإن لنا هنا تشبيها كثيرا ما نردده في مناسبات عدة، وفي مواقف مختلفة إذا جئنا إلى هذه القضية بالذات.

يقول هذا التشبيه إن المربي أشبه بمقاول البناء.. هذا يبني حجرا وذاك يبني بشرا.. والمقاول رجل تنفيذي، لا يستطيع أن يعمل إلا وفق (تصميم) معين يقوم بوضعه مهندس التصميمات وفقا لطلب العميل.. يريد جسرا؟! عمارة؟ فيلا؟ قصرا؟ طريقا؟.. وهكذا.

والفيلسوف هنا عامة، وفيلسوف التربية خاصة، هو ذلك المهندس التصميمي الذي يرسم ويخطط بناء على حاجة المجتمع، وما على المربي

إلا الالتزام بهذا وذاك وهو ينفذ عن طريق العمل التربوي.

وقد يتصور البعض أن عصرنا الحالي لم يعد عصر الأيديولوجيا، بعد أن انهارت منظومة البلدان الاشتراكية، والتي كانت تمثل أحد طرفي الصراع الأيديولوجي مع منظومة البلدان الرأسمالية.

ولسنا في مجال مناقشة هذه القضية تفصيلا، وإنما نود أن نشير إلى أن انهيار نظام كان يطبق نظرية ما قد لا يكون دليلا مؤكدا على خطأ هذه النظرية إذ قد يكون سبب الانهيار هو في سوء الفهم والتطبيق.

وحتى إذا سلمنا بأن انهيار (النظام) يستتبع انهيار (النظرية)، فلا ينبغي أن يفهم أن هذا يعني انتصار نظرية أخرى مقابلة، وقد يكون ذلك الانتصار مرحليا، لكنه على أية حال يثبت أن المسألة ليست انهيارا لمطلق الأيديولوجيا، وإنما هو انهيار لأيديولوجيا بعينها، وبالتالي فسوف يظل الإنسان متحركا وفق أيديولوجيا وسوف يظل المجتمع البشري منطلقا من أسس أيديولوجية أيا كان اسم هذه الأيديولوجيا.

ولعلنا إذا نظرنا إلى التربية على أنها، على الرغم من قولنا إنها عملية تنفيذية، لكنها ليست مجرد (صنعة) ضيقة المجال محدودة الأفق، هي بحكم الضرورة لا تستطيع إلا أن تكون عملية اجتماعية كما قدمنا. وهي إذ تكون كذلك، فإنها تستمد مادتها من ثقافة المجتمع وتتغيا بغاياته وطموحاته وتنطلق بالتالي من فلسفته وإطاره الفكري العام.

إن كثيرا من التخصصات العلمية الأخرى، قد يستطيع صاحبها أن ينغلق في دائرتها دون اهتمام بما يحدث في الدوائر الأخرى، لكن المربي في العصر الحاضر يستحيل عليه ذلك.. يستحيل عليه أن يربي إن لم يكن على وعي بسياسة المجتمع وباقتصاده وبعقيدته، وبتياراته الفكرية الفرعية وبمجمل آدابه وأعرافه، لكنه - عملا - لا يستطيع أن ينغمس في كل هذا، ومن هنا كان لابد له من الاستناد إلى (خيط) يربط بين (حبات المسبحة) وما ذاك إلا من خلال الوعي بالركائز الأساسية للمنظومة الفكرية التي يقوم عليها المجتمع وتعيش بها وعليها الأمة.

ولو تعمد أي واحد منا أن يرجع بذاكرته وقت أن كان طفلا، فإن لم تسعفه الذاكرة فليسح بنظره بين أطفال صغار في محيط الأسرة أو الأقارب أو الجيران، إذ سوف يجد نفسه أمام «مشروع» فيلسوف كبير.. فيلسوف

يبدأ بذرة صغيرة، يتصور نموها وتطورها، فإذا بها ـ بفعل تربية غبية مخربة ـ توءد في المهد لينمو الإنسان مبرمجا على مجموعة أفكار ليس له إلا أن يرددها دون نقد أو فحص واختبار، إلا من عصم الله.

إن أطفالنا ـ بفطرتهم التي خلقهم الله عليها ـ يلحون في التساؤل:

ـ من أين جئنا؟ ومن جاء بنا؟ وكيف جئنا؟ وإلى أين نسير؟ ولماذا هذا وذاك؟

أسئلة فلسفية كبرى، يسارع كثيرون إلى نهي الأطفال عن طرحها، أو إلى الإجابة العامة أو غير الصحيحة.

ولا يرى الأطفال أمرا من الأمور إلا ويغرمون بالتساؤل: من هذا؟ ولماذا حصل هذا؟ بل يظل الواحد منهم يلاحق الكبار بالسؤال الشهير (ليه؟) ومهما أجبنا يظل يردد (ليه؟) وكأنه يسعى إلى البحث عن (العلل الأولى) أو البعيدة.

لكن التربية غير الواعية تغلق هذا الباب لتضعف نزعة الطفل إلى التساؤل، هذه النزعة التي هي الطريق إلى النمو الفكري، وهي الطريق إلى التمايز والابتكار والإبداع.

فلسفة التربية:

أما وقد أوضحنا موقفنا من كل من (الفلسفة) و(التربية) فلربما يكون أيسر لنا أن نتوقف وقفة قد تطول بعض الشيء في محاولة لمناقشة هذه القضية المركزية بالنسبة لموضوعنا: فلسفة التربية.

وأول ما يستوقفنا هنا هو التساؤل: هل هي فلسفة تربية أو فلسفات تربية؟ ونبادر إلى القول إن المسألة تختلف باختلاف زاوية الرؤية فإن كنا نريد مناقشة (المجال) أو (النسق المعرفي) فنحن بإزاء (فلسفة التربية)، لكننا إذا كنا بإزاء مناقشة (مواقف) لمربين وفلاسفة و(اتجاهات)، فنحن أمام (فلسفات للتربية).

ومن هنا فلأننا في هذا الجزء لا يعنينا التوقف عند هذا المفكر أو ذاك، عند هذا المذهب أو ذاك عنونّا هذا الجزء بـ (فلسفة التربية)، ولأن بقية أجزاء الكتاب الحالي عن (مواقف) و(اتجاهات)، كان العنوان الرئيسي للكتاب هو (فلسفات التربية).

وأبسط ما نستطيع تقديمه هنا من معان لفلسفة التربية هو أنها استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير والبحث في مناقشة المسائل التربوية إن هذا يعني أننا في فلسفة التربية نقوم بجهد عقلي لمناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسية التي يرتكز عليها العمل التربوي وذلك مثل: الطبيعة الإنسانية - النشاط المدرسي - الخبرة - الحرية - الثقافة - المعرفة.. إلخ.

وبالإضافة إلى مناقشة (المفاهيم)، ففلسفة التربية تقوم كذلك بتحليل ونقد (المشكلات التربوية) بالمنهج نفسه وبالطريقة ذاتها.

وفضلا عن هذا وذاك تسعى فلسفة التربية إلى مناقشة الافتراضات الأساسية التي تقوم عليها نظريات التربية سواء من حيث: التعلم/ طرق التدريس/ تنظيم المناهج/ إدارة التعليم/ تخطيط التعليم/ اقتصاديات التعليم/ نظم التعليم المختلفة وهكذا.

وكما قلنا ونحن نناقش معنى الفلسفة، فإننا نؤكد هنا أن عمليتي التحليل والنقد تتمان في ضوء المتغيرات المجتمعية.

والقول باستخدام الطريقة الفلسفية إنما يعني عدم التوقف عند الجزئيات والعلل القريبة، وإنما محاولة إدراك العلاقات بين عناصر الموقف التربوي والغوص في أعماق مايتبدى لنا لنصل إلى الجذور والعلل البعيدة.

فهناك على سبيل المثال مشكلة (الدروس الخصوصية).. كيف تتعامل معها فلسفة التربية؟ إذا كانت الأشياء تتمايز باضدادها، فلنتساءل أولا، عن الكيفية التي يتم بها تناول هذه المشكلة من زوايا أخرى.

هناك من يفسرها بأنها ترجع إلى تدهور في أحوال طلاب الأجيال الجديدة مما جعلهم لا يميلون إلى الاعتماد على النفس فأصبحوا يريدون (الاتكال) على من (يشرِّبهم) المعلومات جاهزة؟

وهذا تفسير لا يصمد طويلا أمام المناقشة، ذلك أن ما يتم في (الدرس الخصوصي) شبيه جدا بما يتم في قاعة الدرس.

وهناك من يذهب إلى أن المسألة ترجع إلى ضعف في مرتبات المدرسين مما يجعلهم يبحثون عن مصدر آخر لرفع مستوى دخلهم، فلا يجدون أمامهم إلا هذه الدروس.

وقد يكون في هذا التفسير بعض الصحة، لكنه لا يشفي غليلنا تماما، فقد كانت المرتبات قديما أقل من الآن كثيرا، ولم تكن هناك دروس خاصة،

مما قد يشير إلى أن هناك متغيرا آخر أو أكثر. وربما تبرز هنا بالذات متغيرات متعددة مثل (القوة الشرائية) للعملية المستخدمة.. التزايد المستمر في طموحات المعلمين وأبنائهم وتزايد احتياجاتهم، مثلهم في ذلك مثل سائر الناس مما يفرض طلبا مستمرا على زيادة الدخل.

لكننا نستطيع أن نلحظ معلمين يزداد دخلهم عن طريق بعض الدروس لكنهم لا يكادون يقفون عند حد، فكلما أخذوا قالوا: هل من مزيد؟

وهناك من يفسر هذه المشكلة في هذا التكدس في أعداد الطلاب في مدارس بعض الدول العربية بحيث يتدنى مستوى الخدمة التعليمية إلى حد كبير فلا يجد الطالب نفسه مستفيدا من الوقت الذي يقضيه في قاعة الدرس فيسعى إلى طلب درس خصوصي.

وهذا تفسير معقول كذلك، لكننا نرى في بعض قاعات التعليم العالي أعدادا أكثر دون أن يستشعر معظم الطلاب هنا حاجة للدروس الخصوصية.

... وهكذا يمكن الإشارة إلى ما يفسره البعض بأنه (ضعف في تكوين معلمي اليوم) أو خلل يعتور مناهج التعليم.. أو سوء إدارة في التعليم... إلخ.

وفلسفة التربية ترى أن كل هذه العوامل والمبررات لا ينبغي أن تؤخذ فرادى وإنما هي منظومة متصلة تشير إلى خلل عام في منظومة التعليم الكلية ينتج أساسا من مصادر تتصل بـ (الاقتصاد) وبخلل في منظومة القيم المجتمعية وبما يحدث كثيرا من مظاهر (تسييس التعليم)، فضلا عن جمود وعجز في الفكر التربوي في كليات ومعاهد إعداد المعلمين.

ففلسفة التربية على هذا تحرص على (النظر الكلي) وتحكيم (البصر الاجتماعي) وتأكيد أهمية (الرؤية من داخل)، ونقصد بها تلك المحاولة للوعي بالمحركات الأساسية للعمل التربوي سواء من داخله هو أو من داخل البنية المجتمعية، كل ذلك في إطار من (التحليل) و(النقد) القائمين على استخدام الأدلة العقلية والبراهين المنطقية، والالتزام الدائم بمحكية الخبرة التربوية على أرض الواقع.

وهكذا نجد أنه كما أن الفلسفة يتسع نطاقها ليشمل عموم الخبرة الكونية والإنسانية، فكذلك فلسفة التربية، يتسع نطاقها ليشمل عموم الخبرة التربوية وعلومها كلها، فهناك علوم كما نعلم، كل منها يختص بهذه الجزئية أو تلك من عناصر الكون والإنسان: نبات/ حيوان/ طب/ اقتصاد... إلخ،

لكن الفلسفة لا تتوقف عند (النظرة الميكروسكوبية) لكل جانب من هذه الجوانب. إنها مهمة هذه العلوم، لكن المنظومة الكونية والبشرية في خطوطها العامة ومساراتها الرئيسية هي موضع اهتمام الفلسفة، وهكذا الشأن بالنسبة لفلسفة التربية في التعامل مع عموم العملية التربوية.

ولأن هناك (علوما) تربوية متعددة مثل (المناهج) و(طرق تدريس المواد الدراسية المختلفة) و(التربية المقارنة) و(الإدارة التعليمية) و(علوم النفس) المتصلة بالعملية التربوية و(تاريخ التربية)... إلخ ولكل من هذه العلوم نظرات ومشكلات ونتائج.

ولأن كل هذا بالضرورة لابد أن يصب في النهاية في مصب واحد، هو شخصية المتعلم كان من المهم للغاية أن يكون هناك قدر من الاتساق بين هذه الموارد المختلفة حتى لا يصاب المواطن باضطراب وتشتت.

وهنا نجد أن هذه المهمة تقع على عاتق فلسفة التربية، مهمة التنسيق بين ما يرد من علوم التربية وما يتصل بها.. إنهم يشبهونها هنا بـ (ضابط الاتصال) و(المنسق).

كذلك، فنثرا لتلك العروة الوثقى بين التربية والفلسفة، فإن فلسفة التربية تسعى إلى الاستفادة من تلك الفلسفات الكبرى، ومن النظريات الفلسفية التي يبدعها هذا الفيلسوف أو ذاك، بحيث تتساءل: ماذا يعني هذا النظر الفلسفي بالنسبة للتربية؟

إن هناك من أصحاب هذه المذاهب والنظريات الفلسفية من يقوم بذلك بنفسه كما رأينا عند أفلاطون - مثلا - وروسو.. لكن هناك من لا يتعدى النظرة الفلسفية ليبحث عما قد تؤدي إليه عند محاولة النظر في قضية (التطبيق)، وهنا يتقدم فيلسوف التربية ليحاول ذلك.

وإذا كان معروفا عن المسائل الفلسفية طبيعتها الخلافية، فإن هذه السمة نفسها تتبدى بدرجة أكثر وضوحا في فلسفة التربية، ذلك أننا هنا لا نكون فقط أمام تباين في العقول واختلاف في المشارب وتعدد في الاجتهادات على المستوى الفردي، وإنما - بالإضافة إلى ذلك - نكون أمام اختلاف في الخبرة الثقافية في عمومها، فمسائل التربية ليست مسائل عقلية مجردة، يمكن أن تكون صورتها في هذا البلد مثل تلك، وإنما هي تتصل بسلوك أفراد من مجتمع بعينه وبفئات محددة لها أطرها الثقافية

والحضارية، ومثل هذا وذاك يجعل التباين والاختلاف أكثر وضوحا، وربما أشد وطأة.

صحيح أن فلسفة التربية ربما تكون أكثر حرصا على التناول (العلمي) للمسألة التربوية مما قد يوحي بأن هذا يمكن أن يقلل من حدة التباينات والاختلافات، لكنها ـ من ناحية أخرى ـ إذ تتصل بواقع بشري بعينه فإن الخبرة البشرية تتباين في اتجاهاتها، وفي منطلقاتها، وفي وسائل التعامل معها.

وقد يثير هذا الأمر تساؤلا يتعلق بما قد يبدو من تعارض أو تناقض بين قولنا إن فلسفة التربية تقوم بعملية (تنظير)، وقولنا في الوقت نفسه إنها لابد أن ترتبط بخبرة تربوية.

والحق أنه لا تعارض ولا تناقض، فالعلاقة بين (النظر) و(العمل) ليست علاقة تناقض.. إن بينهما اختلافا بطبيعة الحال، لكنه اختلاف يستلزم التكامل، والمسألة هنا أشبه بما يحدث في مسألة البحث العلمي، فهو يبدأ من ملاحظة واقع ويفترض فروضا، هي بطبيعتها (نظرية) لكنه يخضع هذه الفروض لاختبار في دنيا الواقع ويجري التجارب ويسوق الأمثلة من خبرة الظاهرة المدروسة لكنه لا يقف عند هذا الحد وإنما لينتهي إلى (تعميم).. إلى (قانون).. هذا التعميم وهذا القانون هو عملية (تنظير).

وهكذا يكون التنظير في العمل التربوي، عملية وعي بالقواعد العامة والمفاهيم الأساسية وبالعلاقات الرابطة بين جزئيات الظاهرة التربوية المعايشة والتي نخبرها في واقع الحياة اليومية.

كذلك فإن قولنا إن فلسفة التربية تعني تطبيق الطريقة الفلسفية على تناولنا للمسائل التربوية قد يثير تساؤلا خاصا يتصل بما أسلفناه من أن التربية تحتاج إلى (يقين) بينما الطريقة الفلسفية تستند إلى الشك.

والرأي هنا إنما يتضح في تنبهنا إلى أن الطريقة الفلسفية إذا كانت تتطلب منا شكا، فهذا لا يعني أن نظل في حالة شك دائم في كل المواقف والأحوال، وإنما هو شك مؤقت، نستهدف منه إخضاع الفكرة لمحك الفحص والنقد والاختيار، فإذا تأكدنا من صحتها زال الشك واستقر بنا الحال على يقين يمكننا من السلوك القائم على الثقة والاطمئنان.

بل إننا في التربية أشد حاجة إلى (الشك)، ذلك أننا إذا كنا نسعى، عن

طريق العمل التربوي، إلى تصحيح مسار السلوك الإنساني، وإلى بث الوعي الاجتماعي وإشاعة الاستنارة، فإن هذا وذاك يستحيل أن يتحقق إلا بإخضاع كثير من قيمنا الشخصية والاجتماعية ومفاهيمنا لمحك النقد والتحليل. وما النقد في حقيقة الأمر إلا افتراض شك، يستتبع بحثا وتفكيرا يفضي إلى قرار بالتحسين أو التقبيح.

وإذا كنا نقول إننا لكي (نسلك) فلابد من أن نستند إلى (يقين) إلا أن هذا ليس معناه أن نسير مغمضي العين (مسلّمين)، فهذا يقين خادع بقيم الحياة الثقافية على أساس هش ويكون أشبه بخريطة خاطئة يستحيل أن تصل بالسائر إلى الهدف المطلوب.

ويتصور بعض الناس أن فلسفة التربية إذا سلموا بأهميتها وضرورتها في عصور مضت، إلا أن عصرنا الحاضر ـ هكذا يزعمون ـ قد لا يتحملها بحكم توجهاته ومتغيراته.

ومن الأمثلة التي يسوقونها للتدليل على صحة ما يقولون إن الغطاء الذي كان على الكون قد انكشف وأصبح التقدم المذهل للكشوف العلمية دليلا مستمرا على ضرورة (التفريع) و(التجزيء) و(التخصيص) حتى يمكن أن ندرس الظواهر المختلفة دراسة دقيقة متأنية.

إن النظر (الميكروسكوبي) إلى الظواهر الكونية والإنسانية هو الطريق العلمي الأساسي لمزيد من الوعي بالقوانين والسنن الكونية والإنسانية التي تمكن الإنسان من مزيد من السيطرة والتسيد على هذه الظواهر.

ونحن لا يمكن أن ننكر أهمية التقدم نحو المزيد من (التفريع) و(التجزيء) و(التخصيص) لإحراز مزيد من الكشوف العلمية، لكننا نستند إلى هذا المبرر نفسه في القول باشتداد الحاجة إلى فلسفة التربية خاصة، فهناك فرق يجب أن ننتبه إليه بين مهمة (البحث) ومهمة (التربية)، فالبحث يكون أدق وأعمق، كلما جزأنا، لكن (السلوك) يكون أصوب كلما (جمعنا).

إن حركة عناصر الكون والإنسان إنما تتم في صورة (كليات) فالإنسان يسلك بكليته وفي تناسق وتآزر مدهش عجيب بين مكوناته وأجهزته المختلفة، فلا العين تتحرك وحدها ولا الأذن، ولا القلب ولا العقل.. وهكذا.

وتربية هذا الإنسان يجب أن تستند إلى هذا السلوك (الكلي) مما يوجب (النظر الكلي).

وحتى يمكن أن يكون توجيه السلوك الكلي توجيها سليما وقائما على قواعد صحيحة وسنن حقيقية، فإن البحث العلمي مطالب بأن يتناول كل جزئية على حدة كي يصل إلى كل ما يتصل بها.

ويرتبط بهذا بالضرور ما أصبح يطلق على عصرنا الحالي بأنه عصر المعلومات فهذا التدفق اللامحدود للمعلومات يوجب بين الحين والحين وقفة لا لالتقاط الأنفاس فهذا مستحيل، وإنما للمراجعة والفحص والنقد والحرص، على ألا نفتقد الخيط الأساسي الذي يربط حبات المسبحة، وهذا مايمكن أن تقوم به فلسفة كل علم في مواجهة تدفق المعلومات في مجاله.

كذلك فإن تدفق المعلومات يتضمن تغيرا مستمرا فيما نعرف عن الظواهر التربوية المختلفة، والتغير كلما كان متسارعا، اشتدت الحاجة معه، كما نؤكد دائما، إلى الإمساك بالإطار العام.

ومن المعروف أن التسارع في معدلات التغير عادة مايكون له أثر سلبي في بنية القيم في المجتمع. وهذا ماحدث في كثير من المجتمعات في العقود الأخيرة مما جعل البعض يتصور أنه، باهتزاز منظومة القيم وتراجع كثير منها يصبح الحديث عن فلسفة التربية وكأنه (حلم يقظة) ولسنا في عصر يسمح بالإغراق في الأحلام.

ونحن نقول إن هذا أدعى إلى أن يزيد من اهتمامنا بفلسفة التربية، فمع إقرارنا باهتزاز منظومة القيم وإصابتها بصور خلل واضحة، إلا أننا لا نستطيع أن نطمئن إلى تقدم اجتماعي دون الاستناد إلى بنية مجتمعية متماسكة قوية، وما يجعل البنية المجتمعية متماسكة هو أن تظللها مظلة قيمية سوية.

ونحن لا نزعم أن فلسفة التربية هي التي ستقوّم الأخلاق، وأنها هي التي ستعيد القيم إلى عرشها، ولكننا نزعم أن ذلك هدف رئيسي لها وجهد أساسي مطلوب منها مع وعي بأن ذلك لا يتحقق إلا في ظل بنية مجتمعية أساسية سوية.

فليست العملية التربوية، كما نكرر دائما، مجرد تعليم معلومات، وإنما هي أولا وبالدرجة الأولى عملية «تنمية بشرية»، وكيف يمكن لنا أن نطمئن إلى تنمية بشرية سليمة إذا افتقدنا (الشراع) الموجه؟، إذا افتقدنا بنية

متماسكة من القيم السوية؟

وبالإضافة إلى كل ماسبق ربما نكون في حاجة إلى الكشف عن وجه الحاجة إلى فلسفة التربية بالنسبة لفئات بعينها من المشتغلين بالعمل التربوي، حيث قد يسلم البعض بضرورة وأهمية فلسفة التربية، ولكن بالنسبة للمتخصصين فيها أما بالنسبة لسائر المشتغلين بالتعليم، فهذا ما قد يكون بعيدا عن التصور. بل إننا لنذهب إلى ماهو أكثر من ذلك، فنزعم لها أهمية وضرورة لا بالنسبة للمشتغلين بالتعليم على وجه العموم وإنما كذلك بالنسبة لفئات أخرى أساسية في المجتمع، ولنرى أولا، فئات المشتغلين بالتعليم.

فهناك رجال الإدارة التعليمية من نظار ومديري مدارس ومديري الإدارات والمناطق والقطاعات المختلفة، فهؤلاء إذ يكونون مسؤولين عن إدارة دفة التعليم يصبح من الأهمية بمكان أن يكونوا على وعي كاف بالتوجهات العامة وبالمنطقات الرئيسية وبجملة المفاهيم والقيم الأساسية فهي التي تحدد أسلوب الإدارة وأهدافها، وهي التي تبرز اتجاهات الحل عند التعامل مع المشكلات، وهي التي تعين على الاختيار بين البدائل لأن الاختيار يقوم على معايير ومحكات، وما فلسفة التربية إلا جملة من هذه المعايير والمحكات.

وهناك مصممو مناهج التعليم، هذا القطاع الذي يعد (قلب) العمل التربوي الأساسي، فهو المختص بالإجابة عن السؤال الشهير: ماذا نعلم؟ وبقدر قليل من التفكير نستطيع أن نتبين أن الإجابة عن هذا السؤال تستحيل ما لم نكن على وعي أولا بالإجابة عن سؤال سابق وهو: لماذا نعلم؟ ففي ضوء هذا يمكن أن نحدد: هل نعلم هذه المادة أو تلك؟ وهل تجيء هذه المادة في مرحلة الأساس أم الثانوي؟ وهل تقتصر على مرحلة واحدة أم تستمر طوال مراحل التعليم؟ وأي وزن يمكن أن تحتله هذه المادة أو تلك من جملة الجدول المدرسي؟ والمشتغلون بالمناهج يعلمون جيدا أهمية دروسه ومعرفة (أسس) المناهج أولا، وما الأسس في الأغلب والأعم إلا فلسفة التربية، فضلا عن دراسات علوم النفس.

- أما المعلمون، فهم المسؤولون كما نعلم عن خط الإنتاج الأول.. عن تعلم التلاميذ، وهم بحكم هذه المسؤولية في حاجة ماسة إلى الوعي بطبيعة هذا المتعلم الذي يتلقى عنهم مقومات وعناصر العملية التربوية. وهم بحكم تنفيذهم للمنهج بحاجة إلى الوعي بأسس هذا المنهج وبأهداف المادة التي

يقومون بتدريسها.

والمعلمون يقومون أثناء تنفيذ المنهج وفي نهايته بتقويم التلاميذ فهل لا تعدو مسألة التقويم عملية (امتحان) نتأكد عن طريقها من مدى علم التلاميذ بما قد حصلوه لنحكم عليهم بالنجاح أو الفشل، أم أنها عملية تتصل بمجمل العملية التربوية للقيام بعملية تغذية مراجعة نعيد فيها النظر في كل الأطراف بناء على نتاج التقويم؟ إن هذا أمر يتعلق أيضا بالغايات... بالفلسفة.

والمعلمون هم «وكلاء المجتمع» إن صح هذا التعبير «ينشئون» التلاميذ صغارا حتى يتهيأوا للانخراط في المجتمع كبارا، وأمر مثل هذا يقتضي كذلك وعيا بفلسفة المجتمع وبالاتجاهات والمقومات الأساسية كثقافة وبنية القيم فيه.

- ولا يعتبر ولي الأمر بعيدا عن هذا.

فأيا كان عمله وأيا كان تخصصه، إلا أنه مشارك أساسي في العملية التربوية فهو الأب أو الأم في أغلب الأحوال، وهو الراعي من حيث التغذية والرعاية الجسدية والنفسية وهو المنفق ماليا... إلخ، وهو بحكم كل هذا لا يمكن أن يسير في طريق معاكس لهذا الذي يسير عليه المعلمون ومصممو المناهج ومديرو التعليم، وبالتالي فنحن وإن كنا لا نزعم ضرورة دراسته لفلسفة التربية، إنما نحن نؤكد ضرورة «إلمامه» و«تفهمه» لبعض الخطوط العامة حتى يمكن له أن يعمل في تناسق وانسجام مع كافة الأطراف المسؤولة عن تربية أبنائه.

فإذا جئنا إلى بعض الأطراف الأخرى خارج نطاق العمل التربوي فسوف نجد أمامنا فئات ثلاثا أساسية.

- هناك السياسيون خاصة من هم في موقع المسؤولية، فغني عن البيان أن التربويين في مواقع المسؤولية إنما ينفذون (سياسة عامة) و(فلسفة رئيسية للمجتمع)، هذه السياسة العامة بالذات لا يضعونها هم، وإنما تضعها (القيادة السياسية). وإذا كان التربويون ملزمين بالوعي جيدا بهذه السياسة العامة، فلا يقل عن ذلك أهمية، وعي السياسيين بفلسفة التعليم حتى يستطيعوا أن يكلفوا مسؤولي التربية بمهام بعينها وحتى يستطيعوا أن يحاسبوا ويقيموا.

بل إن السياسيين هم الذين يحددون (كم) الإنفاق الكلي على التعليم،

تلك العملية الأساسية التي قد تؤدي إلى الإسهام في إنجاح العملية التعليمية كما أنها قد تصيبها بالشلل.

ـ أما الإعلاميون، فمن المعروف أن دور الإعلام، مشارك أساسي في عملية التربية والتنشئة بصفة عامة، بل أصبح معروفا أن تأثير الإعلام قد يفوق تأثير المدرسة بحكم عوامل كثيرة ليس هنا مجال لعرضها، خاصة بالنسبة للتليفزيون.

وهذا الاشتراك في مسؤولية التربية والتنشئة يفرض كذلك وعيا بفلسفة التعليم في خطوطها الرئيسية حتى يتوافر ماهو مأمول من اتساق وانسجام، وإلا فيمكن أن يهدم الإعلام مساءً ما اجتهدت المدرسة أو الجامعة في أن تبنيه صباحا.

ـ كذلك نجد أن دعاة الدين مشاركون بدورهم في عملية بناء البشر وخاصة في المجتمع العربي الذي يلعب فيه الدين دورا رئيسيا في توجيه السلوك وفي إرساء المنطلقات وتحديد الأهداف والغايات، بل وتوجيه السلوك سواء بين المواطن ونفسه أو بين المواطن وغيره من المواطنين. وفي هذه المرحلة بالذات التي ارتبكت فيها كثير من المفاهيم الدينية وشاع الهجوم بالدين والهجوم عليه تصبح الحاجة ملحة إلى الوعي بفلسفة التربية عسى أن يسهم هذا في تصويب المسار عند التعامل دينيا مع الأطفال ومع الشباب على وجه العموم.

وإذا كانت هذه هي (مبررات) الوعي بفلسفة التربية بالنسبة لأطراف عدة، فإننا نجد أن هناك جملة من المبررات «المشتركة»، وإن شئنا مزيدا من الوضوح، جملة من «الفوائد» و«الإيجابيات» التي لا تقتصر على فئة دون أخرى سواء بالنسبة للمتخصصين أو غيرهم، نذكر منها:

ـ فنظرا للطبيعة الخلافية لفلسفة التربية، فإن دراستها تؤدي في أغلب الأحوال إلى التيقن من أن ليس هناك «رأي واحد» فزوايا الرؤية مختلفة، والاجتهادات متعددة، وبالتالي فلا داعي لأن يتعصب هذا أو ذاك لرأيه، ولا داعي لأن «يكفر» أحد أحدا سواء تكفيرا دينيا أم سياسيا.

ـ ويترتب على ذلك التيقن من أن (الحوار) هو وسيلة التعامل الأساسية التحاور بالأفكار وبالمصطلحات وبالمفاهيم، والحرص على أن تظل دائرة الحوار مقتصرة على (الموضوع) لا (الشخص) وما يقتضيه الحوار من لغة

حديث أو كتابة تتسم بالطهر والنظافة والافتراق بعد الحوار دون تخاصم.

ـ ودراسة فلسفة التربية من شأنها أن تكون اتجاها فكريا يميل بالإنسان إلى ألا يقف من الأمور عند حد ما (يبدو) وما (يظهر) وإنما يسعى إلى محاولة الوصول إلى (الماوراء) مما يحمل في أغلب الأحوال التفسير الأقرب إلى الحقيقة، ومن ثم الإعانة على حسن الفهم.

ـ ومن شأن محاولة تجاوز (مايظهر) للوصول إلى (الماوراء) أن تتيح الفرصة لإدراك مابين المتفرقات من علاقات. سواء إذا كانت علاقات تأثير وتأثر، أو علاقات تضمن أو احتواء أو ترادف، وهذا الوعي بالعلاقات القائمة بين المتفرقات سبيل مهم لدقة الفهم.

ـ وتميل فلسفة التربية بدارسها إلى ألا يسلم بما يقرأ أو يسمع أو يرى، فهو لا يمل من طرح هذا التساؤل: هل هذا صحيح؟ وهو ما يشكل ما نسميه بالنظرة النقدية، تلك النظرة التي تساعد على إزالة معوقات النمو الفكري وتغذية العقل بالجديد من الأفكار.

ـ وإذا كانت دراسة فلسفة التربية تلح بسؤال (هل هذا صحيح؟) فهي كذلك تلح بسؤال آخر مهم وهو «لماذا؟» فمن شأن الطرح المستمر لهذا السؤال أنه يعني ضرورة «التعليل». والتعليل هو الركن أو القدم الثاني ـ مع النقد ـ لطرح روح (التسليم) جانبا وبالتالي فهما معا يحيلان الإنسان من عنصر «منفعل» إلى عنصر فاعل.

ـ وليست المسألة هي فقط أن نتساءل: هل هذا صحيح؟ و«لماذا؟»، إنها أكثر من ذلك اتساعا.. إنها بث روح التساؤل بصفة عامة بكافة أدوات التساؤل المعروفة: هل؟ كيف؟ أين؟ من؟ متى؟.. وهكذا فكلما طرح تساؤل، فمعنى ذلك جهد للإجابة، وهذا يعني مزيدا من الوضوح أو مزيدا من إضافة أفكار جديدة، أو زوايا أخرى، ومن شأن هذا كله أن يغني الفكر ويغذي العقل.

ـ كذلك فإنها تساعد دارسها على أن يكون حريصا أشد الحرص على التحديد الدقيق للمفاهيم المستخدمة، سواء من جانبه هو أو من جانب آخرين حتى يتوافر القدر الأساسي من الوضوح، فكم من معارك نشبت، لو حللناها تحليلا دقيقا فسوف نجد أن جزءا كبيرا منها إنما يعود إلى عدم الاتفاق على الوضوح الفكري، ونشير إلى الوضوح لا إلى تطابق المفاهيم،

لأن هذا احتمال قد يكون بعيدا في بعض الأحوال، لكن ما لابد منه هو أن يعرف كل طرف المعنى الدقيق لما يقوله هو أو يقوله الطرف الآخر.

- وبعض الناس قد لا يحفلون بمسألة تحديد الهدف مقدما مما قد يوقعهم في التخبط ويهدر كثيرا من الوقت والجهد بلا نتيجة ملموسة، مع أننا نعلم جيدا أن إحدى سمات الإنسان ككائن حي أنه قد وهب القدرة على تحديد الهدف وتصوره وتغييره واختيار الوسائل المناسبة وفقا لتغير الظروف والأحوال والإمكانات المتوافرة.

ونحن لا ننكر أنه في كافة المجالات، هناك تأكيد على ضرورة تحديد الهدف ولكننا نشير هنا إلى أن هذه المسألة بالنسبة لفلسفة التربية (عمل أساسي) ومهمة رئيسة، من مهامها. ولا شك أن الحرص الدائم على تحديد الأهداف من شأنه أن يعين الإنسان على تحديد المسار والإمكانات المطلوبة ووسائل التنفيذ، بل والتوقيتات اللازمة، وكل هذا يؤدي من غير شك إلى الاقتصاد في الإنفاق المادي والإنفاق الإنساني.

- والقدرة على تحديد الهدف تعين غالبا الإنسان على الاختيار القيمي، وذلك الاختيار الذي قد يصيب الإنسان أحيانا بالتردد، وقد يصل إلى درجة التوقف: هل يقدم هذه القيمة أم تلك؟ وما حساب الخسائر والأرباح؟

- وكل ما سبق يساعد إلى حد كبير على إزالة مظاهر وصور التناقض التي قد تفقد الحياة الثقافية صحتها وتبلبل العقول والخواطر وتبذر بذور الصراع والفتن.

وبعد هذه الوقفة الطويلة نسبيا أمام ضرورة وأهمية دراسة فلسفة التربية، نجد عددا من القضايا التي تحتاج، لا نقول إلى (حسم) وإنما إلى عرض وجهة نظرنا، منها:

من أين نبدأ فلسفة التربية؟ ذلك أن هناك بعضا يرى أن البداية تكون بمناقشة وتحليل المشكلات والخبرات التربوية، بينما يذهب بعض آخر، إلى ضرورة أن نلجأ إلى المسائل والمشكلات الفلسفية ثم نبحث عن دلالاتها وتطبيقاتها التربوية.

والسبيل الأول هو الأقرب إلى الواقعية، وإلى إقدار فلسفة التربية على أن تكون قوة تغيير مجتمعي لا مجرد رياضة عقلية في مسائل تربوية.

لكن هذا لا ينبغي أن يعني بالضرورة التغافل عن تلك النظرات والجهود

الفكرية التي بذلها الفلاسفة، إذ من الضروري «الاستفادة» بها والاستعانة بطريقة الفيلسوف في مواجهة المسألة التربوية.

وفلسفة التربية إذ تبدأ من واقع المسألة التربوية، فلكي تعيننا على فهمه ومواجهته، لكن الهدف الأكبر من هذه العملية هو استشراف المستقبل، ففلسفة التربية بطبيعتها إذن عملية (مستقبلية)، فهي إذ تسعى إلى رسم صورة لما ينبغي أن يكون، فإن ذلك يعني سعيها إلى رسم صورة للمستقبل.

والبدء بالواقع ومواجهته والاشتباك مع همومه ومشكلاته يقتضي «العلمية». وليست العلمية هنا تعاملا مع أجهزة بحث في معمل، وإنما هي علمية المنهج من حيث دقة استخدام المفاهيم والمصطلحات، ومن حيث الاستناد إلى الخبرة في الحكم على مدى صحة الأفكار، من حيث الاتساق المنطقي وتوافر الدليل المنطقي ومن حيث المرونة والاستعداد للتخلي عن الفكرة إذا ثبت عدم صحتها، وهكذا مما هو معروف من أصول وقواعد الطريقة العلمية للتفكير.

ونحن هنا لا نقر ذلك التقابل الذي يدرس كثيرا في بعض كتب الفلسفة لطلابنا بين (الطريقة الفلسفية) و(الطريقة العلمية) في التفكير، لا نقره من حيث الإيحاء بأن الدراسة الفلسفية ملزمة بالطريقة الأولى وأن الدراسات الأخرى هي المختصة بالثانية، فمع التسليم بوجود (تمايز) بينهما، إلا أن هذا لا يستتبع بالضرورة اختيارا بينهما، إما هذه وإما تلك.

وبالتالي فقولنا بضرورة (علمية) فلسفة التربية لا يعني أن تتخلى عن (التأمل) كنهج أساسي، فالتأمل ضرورة لا غنى عنها وليس التأمل دائما كما يتصور البعض مجرد (سبحات خيال) وإنما هو سباحة عقلية تنطلق من معطيات واقع صحيح.. أن تستخدم (الخيال) لكنه خيال مضبوط، خيال الإبداع والابتكار وليس خيال أحلام النوم.

والاعتراف بأهمية (التأمل) في فلسفة التربية يبرز لنا قضية مهمة، ذلك أن قولنا يبدأ فلسفة التربية من واقع الخبرة، وبانتهاجها نهجا علميا إنما يعني أنها لا تتعامل لا من قريب ولا من بعيد مع المسائل الميتافيزيقية.

وإذا كانت مذاهب كثيرة قد نأت في العهود الأخيرة بالفعل عن الميتافيزيقا، فإن فلسفة التربية هي الأخرى، بحكم وظيفتها قد لا تكون معنية بطريقة مباشرة بالمباحث الخاصة بالكون وبأصل الوجود وخلقه

ومصيره وتكوينه، لكنها لا تستطيع أن تنعزل تماما عن هذا، فهما خاصم مفكرون الميتافيزيقا، إلا أنهم بطريقة أو بأخرى لابد أن يكون لهم موقف من هذه المسائل. وبالنسبة لفلسفة التربية فقد لا تعنى هي بالبحث في هذا لأنه يخرج عن نطاقها، لكنها لا تستطيع إلا أن تستند إلى نظرة فلسفية في الكون/ الحياة/ الإنسان، قد تكون هذه النظرة نظرة (دين) بعينه وقد تكون نظرة مذهب أو مفكر، وفقا لما سبق أن أكدنا بأن التربية لا تستطيع ألا تكون «مؤدلجة» أي منطلقة من (أيديولوجيا) ومن ضمن أركان الأيديولوجيا، تحديد الموقف من مثل هذه القضايا.

- ما موقع فلسفة التربية من علوم التربية؟ وما موقعها من الدراسات الفلسفية؟

إذا كنا قد اتفقنا على عناية فلسفة التربية بتحديد المنطلقات الأساسية التي يقوم عليها العمل التربوي، يصبح هذا النسق المعرفي هو «المايسترو» - إن صح هذا التعبير بالنسبة لمختلف تخصصات العلوم التربوية دون أن يعني هذا معنى من معاني الهيمنة والسيطرة.

وفلسفة التربية تندرج عادة تحت مظلة مايسمى في العلوم التربوية بـ (أصول التربية)، بل قد تتطابق عند البعض معها.

والحق أن هذا المصطلح (أصول التربية) أصبح بحاجة إلى المواجعة، فقد كان يعني: الأصول الفلسفية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والنفسية للتربية.

وقد أصبح كل أصل من هذه الأصول (علما) قائما بذاته، فصار هناك (اقتصاديات التعليم) و(اجتماعيات التربية) و(تاريخ التربية)، و(علوم النفس). وهكذا حيث لم يبق بالساحة إلا (الأصول الفلسفية) التي عنى بها كثيرون (فلسفة التربية).

ومن ثم فيبدو أن الضرورة ملحة الآن لكي نتخلى عن مصطلح (أصول التربية) كاسم نسق معرفي قائم بذاته، لتبقى لنا (فلسفة التربية) نسقا قائما بذاته، تشارك مع الأنساق الأخرى التي أشرنا إليها في تحقيق الهدف المراد من (أصول التربية) بحيث يصبح هذا المصطلح اسما (لمجال) يضم عدة أنساق.

أما بالنسبة للدراسات الفلسفية، فإن فلسفة التربية تقع في نطاق

ماهو معروف في هذه الدراسات باسم (فلسفات العلوم)، فهناك كما نعلم فلسفة للتاريخ، وفلسفة للعلوم، وفلسفة للاجتماع، وهكذا.

لكن هذا لا يعني تباعد فلسفة التربية عن بعض القطاعات الفلسفية، فهي بحكم وظيفتها تجد أنه لابد لها من الاستعانة بالمباحث الفلسفية في نظرية المعرفة، حيث إن من مهام التربية الأساسية (التعليم) والتعليم يعني موقفا من مصدر المعرفة ماهو؟ وهل هي ممكنة أم لا؟ وما درجة اليقين فيها وبأي الوسائل تتم المعرفة؟ وما طبيعتها؟... وهكذا.

وكذلك فإن عملية التعليم لا تعنى بمادة المعرفة ومحتواها فقط، وإنما تعنى كذلك بالطريقة، وإذا قلنا (الطريقة) نجد أنفسنا قد طرقنا باب (المنطق) أياً كان المنحى الذي نتناوله به.

أما (الأخلاق) فهي غنية عن البيان من حيث صلتها بالعمل التربوي، إلى الدرجة التي يمكن عندها أن نقول، إنها من (المناطق المشتركة)!

- ماعلاقة فلسفة التربية بكل من فلسفة المجتمع وسياسة التعليم؟

الحق أنه يمكن القول بأننا أمام هذه القطاعات الثلاثة، نكون أمام مستويات متدرجة:

فإذا كانت فلسفة التربية تحدد المنطلقات الفكرية للعمل التربوي فإن العمل التربوي، إنما هو عمل منظومة فرعية من جملة المنظومات المكونة للمنظمة المجتمعية الكلية، بما تشمله من منظومة سياسية ومنظومة اقتصادية ومنظومة ثقافية، وهكذا.

والمنظومة التربوية، على هذا الأساس لابد أن تعمل في تناغم واتساق مع سائر المنظومات الاجتماعية، مما يستتبع حتمية الاستناد إلى منطلقات مجتمعية عامة هي التي تشكل ما نسميه بفلسفة المجتمع.

إنه إذا كان على كل أمة أن تحدد أهدافها الكلية وتطلعاتها المستقبلية ونهجها العام، فإنه مما يخص العاملين في القطاع التربوي، أن يحددوا بناء على هذا.. ماذا تعني هذه الفلسفة المجتمعية بالنسبة لهم؟ أو بمعنى آخر ما الدور الذي يمكن أن يقوم به النظام التربوي لتحقيق هذه الفلسفة العامة؟ وتكون الإجابة عن هذا السؤال من شقين:

الشق الأول يتمثل في صورة «منطلقات تربوية» تحدد المفاهيم الأساسية والقيم الرئيسية وقواعد وأصول التناول النقدي لمشكلات التعليم، وكيفية

مناقشة الافتراضات الأساسية للنظريات المتداولة في العمل التربوي (وهذا هو ما اصطلحنا على تسميته بفلسفة التربية).

الشق الثاني وهو يتمثل في صورة (مسارات) مقترحة و(توجهات) توضع أمام المنفذين وهي ما نسميه بـ (السياسة التعليمية)، فهي إذن تشكل المستوى الثالث حيث تمثل فلسفة المجتمع (المستوى الأول) وتمثل فلسفة التربية (المستوى الثاني).

ولذلك تكون سياسة التعليم معرضة للتغير من فترة لأخرى، بعكس فلسفة التربية التي تتميز بقدر من الثبات النسبي، فإذا كان لسياسة التعليم أن تتغير بتغير «سلطة التعليم»، فإن فلسفة التربية قد لا تتغير إلا بتغير القيادة السياسية نفسها.

- **ما السبيل الأفضل لدراسة فلسفة التربية؟**

الحق أنه من العسير أن نقول إن هناك سبيلا أفضل من غيره، فهي سبل ومناح تنتهي إلى تحقيق الهدف نفسه من زوايا مختلفة. أما هذه السبل فهي ـ غالبا ـ ما تنحصر في ثلاث:

- قد تتم دراسة فلسفة التربية عن طريق دراسة جملة الأفكار والمفاهيم الأساسية، كتحديد الموقف من (طبيعة الإنسان) ـ الأهداف التربوية ـ الحرية ـ القيم.

- وقد تتم عن طريق (شخصيات) تتمثل في عدد من فلاسفة التربية ذوي الأثر الواضح في هذا المجال: رسل/ ديوي/ فريري/ممكارنكو... إلخ.

- وقد تتم عن طريق (مدارس) و(اتجاهات) وهو السبيل الذي نتبناه في كتابنا الحالي، فندرسها عن طريق دراسة عدد من الفلسفات والمذاهب ذات الإسهام التربوي: كالبراجماتية مثلا.... وهكذا.

المراجع

1- Bowyer, C. H: Philosophical Perspectives for Education IIIinois, Scott, Foresman & Comp, 1970

2- Broudy, H.S: Building a Philosophy of Education, New Delhi, Printice-Hall, 1965.

3- Dupuis, A.M & Nordberg, R.B: Philosophy and Education U.S.AThe Bruce Publishing Comp, 1968.

4- Kilpatrick, W.H: Philosophy of Education, W.Y, The Macmillan Company, 1951.

5- Lucas, C.J: What is Philosophy of Education? London, The Macmillan Comp, 1969.

6- Moore, T.W: Philosophy of Education, An Introduction, London, Routledge & Kegan Paul, 1982.

7- Ozman, H&Craver, S: Philosophical Foundations of Education Columbus, Ohio, Charles E. , Merrill Publishing Comp, 1976.

8- Peterers, R.S (ed): The philosophy of Education, London, Oxford Unir Press, 1980.

9- Strain, J.P: Modern Philosophies of Education, New York Rondm House, 1971.

- جون ديوي: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي وزميله، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1954.
- سعيد إسماعيل علي وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، القاهرة، عالم الكتب، 1981.
- صادق سمعان: الفلسفة والتربية، محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية، القاهرة، النهضة العربية، 1962.
- فيليب فينكس:فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، دار النهضة العربية، 1965.
- محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية، الأصول الفلسفية، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1980.
- محمد لبيب النجيحي: مقدمة في فلسفة التربية، القاهرة، الأنجلو المصرية 1967.
- نيللر. ج. ف: مقدمة إلى فلسفة التربية، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1971.
- هاني عبدالرحمن صالح: فلسفة التربية، عمان، مطبعة الجيش العربي، 1967.

2 فلسفة التربية البراجماتية

أولا ـ الأصول الاجتماعية والفلسفية

١ ـ الأصول الاجتماعية:

تعد الظروف الاجتماعية التي اكتنفت ازدهار التفكير الفلسفي في أمريكا الشمالية، ظروفا فريدة في التاريخ الإنساني، اللهم إلا إذا قارناها بظروف القرون الأخيرة للإمبراطورية الرومانية، فعلى أرض هذه القارة، التقت جماعات من مختلف أصقاع العالم، وعولت على أن تشكل أمة جديدة. وفي أرض هذه القارة، بذرت معا بذور التقاليد الثقافية الوافدة من أقصى الأقاليم والمنحدرة من أبعد العصور، وسرعان ما أينعت ثمارها معا، ومن الخامات المستوردة، تم نسج الفكر الأمريكي.

وفي الحق أن ظروف تجارة أوروبا ذاتها كانت قد بدأت تتطور في ميادين نشاطها السياسي والاقتصادي والاجتماعي والديني، وترتب على ذلك ظهور رغبة واضحة عند أعداد كبيرة نحو البحث عن مصادر الثروة، وعن مظلات الحرية، في خارج اليابس الأوروبي. ومعنى ذلك أن الحاجة إلى الأوطان الجديدة غير المسكونة قد بدأت تجتذب أنظار هؤلاء الذين كانوا على قدم الاستعداد للرحيل إلى أوطان جديدة في الخارج. ويمكن القول إن

بُعد أمريكا بصفة عامة جعلها غير معروفة حتى اشتدت الحاجة إلى أمثالها فدفعت المكتشفين إليها . وهكذا فتحت هذه الأوطان للراغبين في المهاجرة من أوروبا القديمة المكتظة. ويرى البعض أن تاريخ العالم العام كان لابد أن يتأثر كثيرا لو أن اكتشاف أمريكا قد تم منذ زمن بعيد قبل نجاح كولمبس. ويرجحون أن مثل هذا الكشف ربما كان يؤدي إلى مضاعفة فترة العصور الوسطى من التاريخ العام، ولكن يلوح في نظر الكثيرين أن هذا الاكتشاف على يد كولمبس ومن جاء بعده، حدث في الوقت المناسب، ويتفق مع مطالب تطور الحياة في أوروبا ذاتها، وأن التطور الطبيعي هو الذي دفع إليه[1] .

وليس من شك أن بعد أمريكا، والصعوبة في الوصول إليها قد ترتب عليهما، وخاصة في مراحل استعمارها الأولى، أن يجيء نوع المهاجر المستعمر منتخبا مختارا إلى درجة عظيمة. ولكن هذه الظاهرة بدأت تختفي بالتدريج بعد أن استعمل البخار والكهرباء في النقل البحري، وسهلت عملية اختراق هذا الحاجز المائي الكبير. ودون شك لابد أنه كان يتوافر من الأسباب والدوافع ما يحمل الرجال وعائلاتهم على نزع أنفسهم وسط مياه محيط عظيم، الأسابيع والشهور، على ظهور مراكب عتيقة غير آمنة، تحملهم إلى الشواطىء الجديدة، كي يخضعوا وحشتها ويبنوا مساكنهم ويقيموا أدوات معيشتهم في ظروف تكاد تكون مجهولة لهم.

أما هؤلاء الذين كانوا يبحثون عن المعيشة في ظل الحرية الكاملة، والذين كانوا ينقبون عن ميادين جديدة تمنح حرية العبادة، فهؤلاء كانوا من الكثرة في المراحل الأولى من الاستعمار، حتى أنهم كادوا يطبعون طابعهم بوضوح على المهاجرة في هذه الفترة. وإلى جانب هؤلاء كانت هناك وفود المخاطرين وغير المستقرين وذوي العزائم القوية والروح الوثابة التي تدفع صاحبها نحو البحار المظلمة، واليابس المجهول. كذلك كانت هناك طائفة الرأسماليين الذين كانوا على استعداد ليدفعوا برؤوس أموالهم عبر البحار في استثمار موارد المجهول وغير المعروف[2] .

فبعثات التبشير الإسبانية، ومحاولة الفرنسيين الاتصال بالهنود الأمريكيين والاتجار معهم، والحكومات المقدسة البيوريتانية، والمزارع الإيرلندية والإنجليزية، واستيطان الرواد من شعوب عديدة، أو «الروحيون» الأفريقيون، والفلسفات والتأملات الدينية الآسيوية والفنون الجميلة للشرق

الأقصى، والمثالية الألمانية، والتجريبية، والنظم الاستعمارية الإنجليزية والهندسة المعمارية، والموسيقى الإيطالية، والطوائف اليونانية والأرثوذكسية، ومدارس الجزويت والمذاهب اللاهوتية البروتستانتية وشريعة اليهود ونبوءاتهم.. كل هذه وأكثر منها لعبت أدوارها في تشكيل الفكر الأمريكي[3].

وليس تاريخ الأمريكيين موغلا في القدم، فهم سلالة ثلاثة قرون من المهاجرين الذين اعتمدوا على سواعدهم وصارعوا الطبيعة حتى استنبتوا منها الزرع واستخرجوا من باطنها المعادن، ولم يعتمدوا على مال موروث أو أرض ذلول، فهم أبدا في صراع مع الطبيعة يعولون في ذلك الصراع على استخدام أيديهم وسواعدهم وعقولهم. وقد ورثت الأجيال المتأخرة عن رواد المهاجرين الجرأة والإقدام، والاعتماد على النفس، والتحرر من التقاليد ومحبة الكشف والمغامرة، واستخدام العقل البشري في تسخير الطبيعة، واحترام العمل اليدوي في كسب المعاش، واعتبار النجاح المادي الملموس دليلا على صحة السبل المتبعة. وهذه الصفة الأخيرة هي جوهر فلسفتهم المسماة بالبراجماتية، باعتبار أن البراجماتية تعبر عن الروح الأمريكية، كما أن المثالية عنوان على الروح الألمانية، والتجريبية هي السمة الغالبة للعقلية الإنجليزية. وهكذا، ثم جاء المفكرون الذين اصطلحنا على تسميتهم بالفلاسفة، فصاغوا هذه الروح البراجماتية مذهبا متسقا.

وقد أدى بحث التركيب الجنسي لسكان الولايات المتحدة إلى كثير من النقاش أو الجدل، وكان من الطبيعي أن يسأل الباحث: «هل تنجح الولايات المتحدة في هضم وتمثيل هذه العناصر الجنسية المختلفة؟». وإذا كانت الحياة الأمريكية قد امتازت بظهور جاليات أوروبية كبيرة الأعداد قد وصلت إلى الولايات المتحدة في عصر حديث للغاية، فقد ظلت على حالتها من العزلة والانفرادية في وطنها الجديد. وقد خشيت الولايات المتحدة أن اضطرابات أوروبا وحروبها المتكررة سوف يترتب عليها أن تحاول جماعات أوروبية جديدة ترك أوطانها الأصلية بحثا وراء وطن جديد هادىء وهربا من ذلك الأتون المستعر. ويضاف إلى ذلك أن الجاليات الأوروبية الجديدة كانت في كثير من مظاهر حياتها تغاير مجموع الشعب الأمريكي الأصيل أو المهاجر القديم، من حيث نوع الحياة الاقتصادية والنظم الاجتماعية ومستوى المعيشة بصفة خاصة[4].

وفي الوقت ذاته أدى البحث والنقاش إلى طرق موضوع المفاضلة بين الشعوب والأجناس الأوروبية، وخاصة من حيث صلاحيتها وموافقتها للاندماج في المحيط الأمريكي بسهولة؟ هل تفضل العناصر الأنجلو سكسونية على غيرها من العناصر السلافية، والشعوب اللاتينية؟ هل يعطى ساكن أواسط أوروبا الفرصة نفسها التي تعطى لساكن السواحل الغربية مثلا؟ هذه بعض أنواع الأسئلة التي شاعت وتناولها الكتاب بالبحث والجدل والمناقشة، وهل تقدر البوتقة الأمريكية على تحليل هذه العناصر المختلفة التي وصلت إليها وتنجح في أن تخرج منها عجينة أمريكية سليمة من الناحية الجنسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية؟

إن الانعكاسات الكاملة التي أصبحت في آخر الأمر مشهورة خلال الثمانينيات من القرن الثامن عشر عن طبيعة ومعنى الشخصية والطباع الأمريكية الجديدة، كانت في خطابات من فلاح أمريكي كتبها مهاجر فرنسي يدعى (ج هكتور سانت جون كريفكر) كان يسأل ويجيب عن السؤال الذي ساد الفكر الأمريكي، عن نفسها وعن حب الاستطلاع الأوروبي عن الجمهورية الغربية عبر الأطلنطي: ما الأمريكي - هذا الرجل الجديد؟ كريفكير، ذلك النبيل الفرنسي القليل الشأن الذي عاش في أمريكا لجيل قبل الثورة الأمريكية أجاب بأن الأمريكي كان خليطا غريبا من الدماء، حيث إن جميع الأفراد هناك هم من كل الأوطان، انصهروا وصاروا جنسا جديدا من البشر الذي بوساطة أعماله وذريته سوف يحدث يوما تغيرات ضخمة في العالم(5).

فالأمريكي كان رجلا: ترك خلفه نقائصه وعيوبه وسلوكه القديم، وتلقى بدلا منها سلوكا جديدا استوحاه من شكل الحياة الجديدة التي احتضنته والحكم الجديد الذي يطبقه والمستوى الجديد الذي أمسك به، فالأمريكي رجل جديد يعمل وفق قواعد جديدة، ولذلك فهو يجب أن يحتضن أفكارا جديدة ويكوّن آراء جديدة، ومن موقع الكسل غير الإرادي والفراغ والاستسلام للعبودية والفقر المدقع والعمل غير النافع قد انتقل إلى مرحلة كدح مختلفة تماما عن طبيعتها الأولى ويكافأ بمورد رزق فسيح.

أمريكي آخر، هو (جويل بارلو)، بعد إقامة بضع سنوات في الخارج، جاء ليرى أن شخصيته جديدة للغاية للناس قد تكون مفهومة ضمنا في

الثورتين الأمريكية والفرنسية، وفي مقدمة ملحمة شعرية حاولها في عام 1787 اسمها (رؤية كولمباس) لاحظ (بارلو) أن المادة المألوفة لملحمة وطنية فيها قصص بطولية عن الماضي، غير ملائمة بشكل ما للولايات المتحدة. الموضوعات الأكثر نبوغا اللازمة لملحمة أمريكية كما قال (بارلو) تنشأ من العواقب، ويجب أن تتمثل في العصور. الملحمة عندئذ هي قطار الأحداث الذي يمكن أن يقدم إلى (كولمباس) عندما تخيل آمال البشرية في العالم الجديد لم يكن القصص الماضي لكنه المستقبل العظيم هو الذي أثار الأمريكيين للتفكير في مقاييس ملحمة اختباراتهم[6].

وفي نطاق الجدل الذي قام حول الشخصية الجديدة والمجتمع الجديد، أشار (فرانكلين) إلى أن توافر الأرض، وعدم وجود قيود العالم القديم حول السكان - حيث ازداد عددهم على الأقل إلى ضعف مثيله في أوروبا - لم يعدل فقط في السكان ولكنه قد غير العادات والأساليب والمفاهيم الشخصية، وأن الأسر التي تعتمد على نفسها والتي تعمل بجدية أصبحت هي القاعدة والأساس، أما العاطلون، والكسالى، والجامدون، المتخلفون من كل الطبقات الذين لا عمل لهم في المجتمعات الجامدة بأوروبا، فلم يكن لهم وجود في المستعمرات. كذلك ضعف شأن الأعمال الحكومية الضخمة ذات الصفة المركزية مما أنقذ الإدارة من أن تكون ملاذا لجيوش «الموظفين». كذلك فقد اختفت من هذا المجتمع الضرائب الباهظة وأساليب الاستيلاء على الممتلكات بطريقة تحكمية مما كان من شأنه أن يثبط الهمم ويبطئ من فرق الإقدام على المشروعات المختلفة وسعي كل إنسان لتحسين ظروف معيشته[7].

ومن يخالط الأمريكي العادي، يجد فيه صفات لا بأس بها، فهو أكثر من الأوروبي بكثير في بساطته، وكرمه وانفتاحه على الناس، وبالتالي ليس لديه عقدة المظهرية الموجودة في أوروبا، فالأمريكي أقل الناس اهتماما بثيابه - رجلا كان أو امرأة - وأقلهم تصنعا وتكلفا.

فقد عاش أحد الكتاب المصريين[8] مثلا في أحد بيوت أثرياء أمريكيين، وكان يجد أن الصبي إذا طلب شيئا قال له أهله: إذن عليك بغسيل السيارة كل أسبوع ونعطيك كذا دولارا، أو عليك بغسيل زجاج النوافذ والأبواب، أو اذهب إلى نادي التنس القريب. حيث يحتاجون إلى أولاد يجمعون الكرات

التي يلعب بها اللاعبون، فهو مهما كان حظ أسرته ، لابد أن يعرف أن الدولار له قيمة وأن له أن يستمتع ويلهو بقدر ما يعمل ويكسب.

طبعا إذا دفعنا هذا الأسلوب في الحياة، أو هذا المنطق إلى نهايته، فإنه قد ينقلب إلى شيء آخر مضاد، وفي هذه الحالة مثلا، يمكن أن يؤدي هذا المنطق إلى أن تصبح القيم مادية تماما، القيمة الوحيدة فيها هي الدولار، وهذا بالطبع صحيح حين نلقي نظرة شاملة على منطق الحياة في الولايات المتحدة الأمريكية بصرف النظر عن الأفراد في حد ذاتهم.

وأمريكا - كمجتمع - تتغير دائما، تعيش اليوم فقط، لا تنظر إلى الأمس أبدا، كما قلنا، حتى التاريخ الذي تجده في المجتمعات القديمة لا وجود له هناك. إن الفتى من يقول: ها أنذا، وليس الفتى من يقول كان أبي!

ومن هنا نجد هذه الروح البراجماتية، هي التي لا تؤمن بالجبر، بل إن ظروف الحياة يمكن تحسينها بالتصميم على العمل الذي يسترشد بالعقل.

والتي تعتقد أن التفكير يرتبط ارتباطا ملازما بالعمل.

وأن النظريات والمذاهب إنما هي فروض للعمل تمتحن بما ينتج عنها في المواقف الفعلية في الحياة.

وأن المثل الأخلاقية فارغة عقيمة إذا انفصلت عن وسائل تحقيقها.

وأن الحقيقة ليست ثابتة، وليست نظاما كاملا، بل الحقيقة عملية جارية في تغير مستمر.

وأن الإنسان ليس ألعوبة في يد قوة خارجية، ولكنه يستطيع إعادة تشكيل الظروف التي تصوغ خبرته بعزمه وبإرادته.

وأن الناس في استطاعتهم تنمية نشاطهم ومؤسساتهم ومبادئهم التي تنظم سلوكهم.

هذه السمات والاتجاهات والمواقف الفلسفية تصبح أكثر وضوحا وجلاء كلما أمعنا النظر في التطور السياسي والاجتماعي لهذا البلد:

- فالأمريكي عندما جاء مهاجرا تملؤه روح المغامرة ويندفع بدافع الفردية الشديدة، كان يبيد في طريقه شعبا آخر هو شعب الهنود الحمر أصحاب البلاد الأصليين، فهو أخذ الأرض بذراعه وسلاحه، وأخذها مخضبة بالدم، وليبرر لنفسه ذلك، لابد أن يؤمن بفكرة أن الأقوى هو صاحب الحق.

- ثم خطف العبيد من أفريقيا وجعلهم ملكا له - كالدواب تماما - في

أمريكا، كما أقام على أساس عبوديتهم زراعاته الواسعة، وبوصفه مالكا مطلقا لهم، فإنه ضربهم بالسياط، واستخدمهم في أشق أنواع العمل، ووضعهم في حظائر كالماشية، واغتصب نساءهم وحكم بالإعدام على من تمرد منهم، إلى آخر مانعرف من قصة الزنوج المأساوية في الولايات المتحدة.

- ومع ذلك فقد هاجر هذا الأمريكي من أوروبا، هربا من الاضطهادات الدينية والفوارق الطبقية، هاجر باحثا عن عالم مثالي في حريته، ولكن التجربة العملية أوقعته في هذا التناقض، ولذلك قال أحد المؤرخين الأمريكين «كان جيفرسون يقرأ إعلان حقوق الإنسان، الذي انبثق عن الثورة الأمريكية وحرب الاستقلال ضد إنجلترا، وأمريكا غاصة بملايين السود والأرقاء يرزحون في قيود العبودية!!(9).

كأنها أثينا القديمة.. التي عرفت أوسع أنواع الحرية لأهلها، ولكن قوتها قامت على العبيد «الذين ليست لهم أية حقوق».

إن هذه التجارب ظلت كامنة في النفس الأمريكية، تبدي نفسها في صور متعددة تأتي في مقدمتها هذه الفلسفة الحالية.

ورغم أنه قد أصبح من المسلم به ضرورة ربط الفلسفة بالبنية الاجتماعية للفلاسفة موضوع الدراسة، فإن (جون ديوي) أحد زعماء البراجماتية لم يعجبه ماقام به برتراند رسل وهو يبرز الصلة الواضحة بين البراجماتية والبيئة الأمريكية(10). فلقد بدا لـ «رسل» أن الاعتقاد في القدرة الإنسانية وعدم الرغبة في التسليم بـ «وقائع» مستعصية «قد ارتبطا بالأمل الذي تولد عن إنتاج الآلة والتأثير العلمي البارع في البيئة الطبيعية. هذا الرأي قد شارك فيه كثيرون من أنصار ديوي» .

إن منهج (ديوي) قد يعني ثورة في الفكر عند الطبقة الوسطى، أشبه في ضخامتها بالثورة في الصناعة في القرن الماضي». وقد بدا لـ (رسل) أنه كان يقول الشيء نفسه حين كتب: «إن لديوي نظرة حيثما تتميز، تتناغم مع عصر الصناعة والعمل الجماعي. وطبيعي أن فيه أعظم إغراء للأمريكيين، وكذلك أيضا العناصر التقدمية في أقطار كالصين والمكسيك».

ولأسفه ودهشته، أن الحكم الذي ظن كونه حميدا تماما، قد ضايق ديوي الذي رد قائلا: «إن عادة (رسل) المؤكدة في ربط النظرية البراجماتية في المعرفة بالجوانب الذميمة للنزعة الصناعية الأمريكية.. هي أشبه بما

لو كنت ربطت فلسفته باهتماماته الأرستقراطية الإنجليزية من ملاك الأراضي»[11].

ولم يكن (رسل) وحده في التفسير الذي ذهب إليه، فـ (سنتيانا) مثلا يقول: «في (ديوي) كما في العلم والأخلاق ثمة ميل منتشر هيجلي إلى درجة ما، لتفكيك الفرد إلى وظائفه الاجتماعية مثلما يفككون كل شيء جوهري وواقعي إلى شيء ما نسبي انتقالي».

كذلك تتجلى طبيعة الأصول الاجتماعية للبيئة الأمريكية في وصف (رسل) لفلسفة ديوي بقوله[12]: «فلسفته هي فلسفة القدرة، وإن لم تكن كفلسفة (نيتشة)، فلسفة القدرة الفردية، فإننا نحس فيها بقيمة قدرة الجماعة. هذا العنصر لقدرة الجماعة، هو الذي ـ كما يلوح لي ـ يجعل فلسفة (الأداتية) ـ البراجماتية ـ فلسفة جذابة لأولئك الذين يتأثرون بسيطرتنا على القوى الطبيعية بدرجة أكبر من تأثرهم بالقيود التي مابرحت هذه السيطرة تتعرض لها».

2 ـ نشأتها:

لقد لبثت الفلسفة دهرا طويلا تسبح في سماء الفكر المجرد ولا تصغي بآذانها إلى الحياة العملية التي تعج بأصواتها أرجاء الأرض جميعا، ولا تحفل بالواقع الذي تراه الأبصار إلا قليلا، فقد قصرت مجهودها في الأعم الأغلب على جوهر الأشياء في ذاتها وأخذت تسأل: ما المادة؟ وما الروح؟ وما مبعثهما، ولكنها باءت بعد طول الكدح والعناء بالفشل والإفلاس حتى جاءت هذه الفلسفة الأمريكية التي تمقت البحث النظري المجدب العقيم، وأرادت أن تنحو بالفكر نحوا جديدا، فلا يكون من شأنه كنه الشيء ومصدره، بل نتيجته وعقباه، أو أن من المحتم أن يتخذ الإنسان من أفكاره وآرائه ذرائع يستعين بها على حفظ بقائه أولا، ثم على السير بالحياة نحو السمو والكمال ثانيا[13].

ومهما تختلف الآراء في الفلسفة البراجماتية قبولا ورفضا، فإن تلك الآراء جميعا تلتقي عند نقطة يتفق عليها القابلون والرافضون على حد سواء، وتلك هي أن البراجماتية إنما جاءت تعبيرا عن عصرنا العلمي من بعض وجوهه، وأنه ليتعذر ـ بل يستحيل ـ على المتعقب لثقافة هذا العصر

أن يغمض عينيه عن هذا التيار الفكري الذي لم يكد يتفجر ينبوعه على يد (تشارلز بيرس) - 1839 - 1914 - حتى أخذت روافده تتدفق في سرعة وغزارة، فأخصبت مختلف المطارح من دنيا الفكر والثقافة، إذا كانت دراسة هذا التيار الفكري أمرا لازما على المثقف العام، فهي ألزم للدارس المتخصص في التربية، لأن المذهب البراجماتي بين اتجاهات الفلسفة التربوية المعاصرة ليس واحدا منها وكفى، بل هو ركيزة رئيسية تلتف حول أطرافها وأركانها دراسات تربوية كثيرة وتطبيقات مختلفة.

ظهرت هذه الفكرة إبان القرن التاسع عشر كرد فعل لموجات الفلسفة المثالية التي كانت تطغى على الفكر الأمريكي والتي جاءت إليه من أوروبا، وعلى وجه التحديد من ألمانيا، فقد أعجبت المثالية الألمانية كما ظهرت على يد (كانط) و(هيجل) نفرا من الشعراء والكتاب الذين أخذوا ينقلون هذه المثالية تلخيصا وتعليقا في شعرهم ونثرهم، وكان (إمرسن) من أبرز هؤلاء. وعلى الرغم من أن هذه الموجة المثالية تصدى لها فلاسفة تجريبيون بذلوا جهدا علميا، فإنها عادت إلى الظهور مرة أخرى في أواخر القرن التاسع عشر أقوى مما كانت، وما كان ذلك ليكون، إلا لأن الذين تشيعوا لها هذه المرة لم يكونوا من الكتاب والشعراء، إنما كانوا من المتخصصين في الدراسات الفلسفية من أساتذة الجامعات الذين غذوها بالحجة المنطقية، والاستدلال العقلي والحجاج اللفظي. وكان من أبرز هؤلاء الأساتذة الذين عملوا على إشاعة هذه الفلسفة المثالية (جوزيا رويس)، الذي كان أستاذا للفلسفة في جامعة هارفارد[14].

وكان من المستحيل أن يظل التفكير الفلسفي على اندفاعه نحو التطرف في المثالية والمجتمع الذي وجدت هذه الفلسفة على أرضه بهذه الصورة التي ذكرناها، بل كان يستحيل أن يظل التيار المثالي على قوته وعالم العصر الحاضر كان يموج كله بسيل منهمر من الإنتاج العلمي الغزير، ومن ثم كان لابد أن يحدث رد فعل عكسي يرمي إلى الأخذ بالمنهج العلمي، لا يقتصر الأمر في ذلك على أن طائفة من النتائج العلمية قد انتهى إليها أمرالعلماء، وما أدت إليه تلك المبادىء من تغير في أوضاع الحياة، بل كان الأهم من هذا وذاك أن ازداد اعتماد الناس على العلم والعلماء في حل مشكلاتهم على اختلاف ضروبها، وازداد بالتالي إقبال الناس على الدراسة العلمية، وما

كان ذلك ليحدث إلا نتيجة لما أدت إليه الثورة الصناعية وما لحقها، فقد تحول الناس من زراع في الريف إلى صناع في المدن، وأصبح الاهتمام كبيرا بكيفية استغلال ما تعج به الطبيعة من موارد وإمكانات هائلة، وكان شأن هذا كله أن يعلي من مقام (العمل) و(اليد)[15].

لكن كيف تم هذا التحول؟

كان أحد أجنحة المثالية قد ازدهر سنين قليلة في جامعة (جون هوبكنز) وفترة أطول في جامعة (ميتشجان) ويسمي المؤرخون هذا الجناح بمدرسة المثالية الدينامية. وكان «جورج سيلفستر موريس» متخصصا في اللاهوت عندما ذهب إلى ألمانيا للدراسة فترك اللاهوت وانغمس في الفلسفة.

وفي الفترة بدءا من سنة 1878 وضح أنه قد حمل معه من ألمانيا حماسه للتأويل العملي للمقولات الكانطية ولطبع تصورات أرسطو عن الحركة، والنمو، والنشوء، والوجود بالفعل، بطابع المثالية[16].

بهذا الإسهام من الواقعية الإبستمولوجية والإرادية الرومانسية حاول (موريس) أن يقيم الفلسفة على أساس علمي دون أن يلحقها بعلوم أخرى. مثل هذا المشروع كان له شأن بوجه خاص في (جون هوبكنز) حيث أشيد بالعلوم التجريبية لأول مرة على أنها مركز البحث الأكاديمي.

وفي تلك الأثناء كان زميله في (جونز هوبكنز) «ش. س. بيرس» عاكفا على مراجعته لمقولات كانط، رابطا بينها وتصوره الخاص لبيولوجية الذهن.

وحين انضم (جـ. ستانلي) إلى (جون هوبكنز)، بعد أن تدرب في معامل (فنت) وغيره من علماء النفس الألمان، أدخل علم النفس التجريبي الفسيولوجي إلى أمريكا، ونظر إلى ميتافيزيقا (موريس) و(بيرس) على أنها معرفة في التأمل إلى الحد الذي لا يمكن معه أن تكون بيولوجية. وقد أحس (جون ديوي) - الذي جاء من (فرمنت) سنة 1883، وتتلمذ أولا على موريس، بقوة هذه الأشكال المتنافرة للبيولوجيا الفلسفية، وإذ استخدمها جميعها استخداما نقديا، بدأ يعد مذهبه الخاص في (علم النفس) وهو الذي ظهر كنص سنة 1887[17].

وشعر جماعة من خريجي هارفارد بضرورة التوجه الجديد نحو (الفعل) ونحو (المستقبل) وما يستتبعه من مسؤولية كبيرة لابد أن يأخذوها على عاتقهم لتقليص الموجة المثالية التي طغت على مجتمعهم، فاتفق هؤلاء

النفر على أن يجتمعوا في منزل أحدهم يتناقشون ويتباحثون في المشكلات الفلسفية يربطهم جميعا رباط واحد، هو الإيمان بمنهج العلم التجريبي، وبأنه هو منهج التفكير السليم، وبأن الفلسفة إذا ما أرادت أن تخرج من نطاق الحلقة المفرغة التي ما فتئت تدور فيها منذ الأزل، لابد أن تقيم نسقها على أساس من العملية التي تقوم على العمل والخبرة والتجريب حتى يمكن أن تصبح ـ مثل العلم ـ أداة فعالة لخدمة المجتمع البشري، وكانت هذه الجماعة تتكون من[18]: «بيرس C.S.Peirce، نشونسي رايت Wright، نيقولا جون جرين Green وليام جيمس W.James وفرانس أبوت Abbot، وكانوا يجتمعون في منزل (بيرس) مرة، وفي منزل (جيمس) مرة أخرى. ولعل ما يوضح مدى نفور هذه الجماعة من الموجة المثالية الميتافيزيقية أن سموا جماعتهم «النادي الميتافيزيقي» وتلك سخرية واضحة من الميتافيزيقا.

وقد عرض (جرين) في أحد الاجتماعات تعريفا لعالم نفس إنجليزي اسمه (بين) Bain للاعتقاد بأنه «ما على أساسه يكون الإنسان مستعدا للسلوك». وقد عرض جرين هذا التعريف للمناقشة[19]، ولم يخف إعجابه به وتقديره. ودار ت المناقشات حوله. وفي أثناء ذلك كان (بيرس) يدون ملاحظاته على مايدور أمامه من مناقشات، فلما فرغوا من ذلك أخذ بيرس ينقح ما دوّنه ويزيد عليه، وكان من نتيجة ذلك مقالان أولهما بعنوان (تثبيت الاعتقاد) The Fixation of beliefel اب سنة 1878 والثاني بعنوان (كيف نجعل أفكارنا واضحة ؟) How to Make our ideas clear? سنة 1879، اعتبر البذور الأولى للبراجماتية.

ولقد عرف بيرس كلمة Pragmatism من دراسته للفيلسوف الألماني كانط Kant، وهذا يعني أن البراجماتية قد تأثرت إلى حد ما لا بروح الحياة الأمريكية وحدها، وإنما ببعض المؤثرات الأوروبية، وهذا طبيعي فقد رأينا الأمريكيين أنفسهم، في معظمهم، ينحدرون من أصول أوروبية.

ففي كتاب «ميتافيزيقا الأخلاق» ميز كانط بين ماهو براجماتي Pragmatic وماهو عملي Practical، فالعملي ينطبق على القوانين الأخلاقية التي يعتبرها أولية (قبلية)، بينما البراجماتي ينطبق على قواعد الفن وأسلوب التناول اللذين يعتمدان على الخبرة ويطبقان في مجال الخبرة. أما وليام جيمس فيرى أن الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية Pragma ومعناها (مزاولة)

و(عملي).

وقد كان بيرس تجريبيا مشبعا بعقلية المعمل، ولهذا رفض أن يسمى مذهبه بالمذهب العملي، كما اقترح بعض أصدقائه، وكان بيرس كذلك رجل منطق، فاهتم بفن التفكير الحقيقي وطرائقه وخاصة فيما يتعلق بدور الطريقة البراجماتية في فن إيضاح المدركات العقلية، أو ابتكار تعريفات وافية وفعالة طبقا لروح الطريقة العلمية[20].

وهكذا أقام بيرس النظرية القائلة إن المدلول العقلي لكلمة من الكلمات أو عبارة من العبارات، إنما يكون فقط في تأثيرها المقصود في مجرى الحياة، ولذلك فإن الشيء إذا لم يكن ناجما من التجربة، فلا يمكن أن يكون له أي تأثير مباشر في السلوك. وإذا استطاع المرء أن يعرف بدقة كل الظواهر التجريبية المتصورة التي يمكن أن يتضمنها إثبات أو إنكار المدركات العقلية، فإن المرء سيجد في هذا تحديدا كاملا لمعنى المدرك العقلي.

لهذا كانت البراجماتية بعيدة عن أن تكون تمجيدا للعمل لذاته، وهكذا أيضا نجد أن نظرية بيرس تناقض كل تحديد أو تقييد لمعنى المدرك في حدود بلوغ غاية محدودة، ناهيك عن تحقيق غاية شخصية، وهي أشد معارضة لفكرة وضع العقل في خدمة أي غرض مالي أو غرض في منتهى الضيق[21].

أما جيمس، فقد أشار إلى المبدأ الذي وضعه بيرس، والذي ظل مهملا تماما زهاء عشرين عاما، ولم يحفل به أحد، حتى قدر له أن يبعثه من مرقده ويخرجه ثانية إلى حيز الوجود حين قدمه في حديث ألقاه أمام رابطة الفيلسوف هوريسون الفلسفية في جامعة كاليفورنيا وطبقه تطبيقا خاصا على الدين وكان ذلك سنة 1898. والطابع الغالب على المعنى الذي ألبسه جيمس للبراجماتية هو طابع (النفع)، إلى الدرجة التي فرح فيها عندما عثر على اصطلاح (القيمة الفورية) Cash Value لما نصفه بأنه صادق، وكأن العبارات الصادقة مثل السلع المطروحة في السوق، قيمتها فيما يدفع فيها من ثمن لا في ذاتها[22]. وزاد على ذلك بقوله إن الفكرة تظل صادقة مادامت لم يعترضها معترض ممن نعاملهم على أساسها، فهي كالذي يعامل الناس معتمدا على حسابه في البنك، فالفكرة مثلها مثل ورقة النقد، تصلح للتعامل، إلى أن يعترضها معترض بحجة أنها باطلة[23]. ومادامت الفكرة

سارية نسلك على أساسها فنحقق بسلوكنا ماينبغي من نتائج، فهي فكرة صادقة.

والسؤال الذي يتبادر للذهن هو: هل هناك فرق بين رأي بيرس ورأي جيمس؟ إن بيرس يؤكد هنا أن هناك فرقا مهما، فنظريته نظرية في المعنى، ونظرية جيمس نظرية في الصدق،، فإذا قلت إن بطارية سيارتي خالية من الشحنات الكهربائية، فهذه الجملة بمعيار بيرس تعتبر ذات معنى واضح لأنه من السهل عليك أن تتوقع جملة الإجراءات السلوكية التي تترتب على خلو بطارية السيارة من الكهرباء حتى ولو كان الأمر من الناحية الواقعية غير صحيح. أي حتى ولو كانت البطارية حقيقة تحتوي على شحنة كافية من الكهرباء. وهنا يمكن القول إن الجملة غير صادقة على الرغم مما لها من المعنى، فالمعنى على هذا لا يقتصر على ضرورة المطابقة الفعلية بين الكلام والواقع، ولكنه يتعلق أيضا بـ (الممكن) الذي يحدث فيما بعد.

ولعل هذا يوضح الفرق بين فلسفة بيرس وفلسفة وليام جيمس، وكيف أنه من الظلم لبيرس أن نجمع معه جيمس على أساس أنهما من مدرسة فلسفية واحدة ثم نصب النقد العنيف عليها بناء على ما قاله جيمس وحده. لقد كان بيرس يبذل الكثير من الجهد لكي تجيء ألفاظه ومصطلحاته على قدر كبير من الدقة في التعبير، أما جيمس فقد كان رجلا جماهيريا، يغلب عليه كونه عالما نفسيا ورجلا متدينا يهمه كثيرا أن يجتذب عددا كبيرا من المستمعين والقراء، ولو كان ذلك - في بعض الأحوال - على حساب ما يستخدمه من مصطلحات فلسفية. ومن هنا نجد بيرس نفسه يغضب من تفسير جيمس ويسرع إلى إدخال تعديل في كلمة Pragmatism لتصبح: Pragmaticism، ومن ثم يصبح تداولها على الألسن أقل شيوعا فيحميها بذلك من إساءة الاستعمال. ولعل هذا يفسر لنا لماذا نستخدم في اللغة العربية أحيانا كلمة (براجماتية) وأحيانا أخرى كلمة (براجماسية).

أما جون ديوي، الفارس الثالث للفلسفة البراجماتية، فقد عرف اتجاهه بما يسمى بـ (الوسيلة) Instrumentalism نسبة إلى (وسيلة)، وأحيانا نسميها بـ (الأداتية) نسبة إلى (أداة). والعرض الذي قدمناه لتونا لفلسفة جيمس يدلنا على أنه كان يعتبر التصورات الذهنية والنظريات مجرد أدوات

تستطيع أن تساعد في تشكيل وقائع المستقبل بطريقة محددة، لكن جيمس قد اهتم في المحل الأول بالجوانب الأخلاقية لهذه النظرية بالتأييد الذي منحه لفكرة (التحسين) والمثالية الأخلاقية، والنتائج المترتبة عليها فيما يتعلق بالقيمة العاطفية وأثر مختلف النظم الفلسفية، ولم يحاول مطلقا إنشاء نظرية كاملة تشمل الأشكال والبناءات والعمليات المنطقية التي تقوم على هذا التصور. فالوسيلة هي محاولة لتكوين نظرية منطقية دقيقة للمدركات العقلية والأحكام والاستنباطات في شتى صورها، وذلك عن طريق البحث أولا في الكيفية التي يؤدي بها الفكر وظيفته في التحديد التجريبي للنتائج المستقبلة، ومعنى هذا أنها تحاول إقامة تمييزات وقواعد منطقية تلقى تأييدا عاما عن طريق استخلاصها من وظيفة العقل من حيث هو وسيط ومن حيث هو بناء، وتستهدف إقامة نظريته عن الأشكال العامة للتصور العقلي والتفكير، لا عن هذا الحكم الخاص أو ذاك من الأحكام المتصلة بمضمونها[24].

وعلى الرغم مما كانت تلقاه معظم الفلسفات الأوروبية من اهتمام بين المشتغلين بالفلسفة داخل الولايات المتحدة، فإن البراجماتية باعتبارها فلسفة أمريكية لم تحظ بما تستحقه من اهتمام خارج الولايات المتحدة، بل لقد ضرب عليها موقف عزلة وتعتيم عجيبين، حتى لقد شكا (سيدني هوك) في بحث له بعنوان (الفلاسفة الأمريكيون في حالة عمل) من أن أمريكا ظلت دولة مجهولة من الناحية الفكرية، وخاصة بالنسبة لفلسفتها البراجماتية[25].

ولقد دفع هذا الموقف واحدا مثل (بيتر كاز) عندما كان يدعى كضيف سنة 1960 لحضور (سمنار) للفلسفة في جامعة هيدلبرج، ثم عرض عليه أثناء إقامته أن يلقي كلمة أو كلمتين في جامعة مجاورة، وهي جامعة (مينز)، سرعان ما فطن إلى أنه لو تحدث عن (ديوي) أو (رويس)، أو عن الموقف السائد في الفلسفة الأمريكية، فإن حديثه لن ينال غير قليل من الاهتمام، فرأى بدلا من ذلك أن يدلي ببعض الأحاديث بالألمانية عن (كانط)!!

الأصول الفلسفية

إذا كانت كل فلسفة لابد لها من تربية تحيلها من معان وأفكار في

أدمغة الفلاسفة إلى سلوك وإجراءات يسير وفقا لها الإنسان في حياته الخاصة والعامة، فإننا لا نستطيع أن نفهم وجهات نظر البراجماتية التربوية ما لم نقف على المعالم الرئيسية لنظراتهم الفلسفية.

وأنه لأمر جد عسير عندما نحاول في صفحات قليلة أن نلخص المعالم الرئيسية للفلسفة البراجماتية خاصة أنها على الرغم من نظرة الناس إليها كإطار موحد، بها تيارات وبها اتجاهات متعددة. ومن هنا فإننا نستسمح القارىء في أن ننحو نحوا منهجيا في الحديث عن هذه الفلسفة حيث إن هذه الفلسفة ـ كما سنرى ـ هي «منهج» في التفكير أكثر منها نظرية عامة تتكون من أفكار ومواقف تجاه موضوعات وقضايا فلسفية كالإنسان والقيم والمعرفة مثلا.

وسوف تكون الصورة شاملة لمؤسسي البراجماتية الرئيسيين وهم بيرس ووليم جيمس وديوي.

ـ التفسير الإجرائي للمعنى عند بيرس:

على الرغم من تعدد وجهات النظر في المراد بـ «المعنى» فإنها تلتقي كلها عند معنى واحد وهو أن شيئا يرمز إلى شيء، فقد يلاحظ الإنسان بين ظاهرتين طبيعيتين ارتباطات بحيث إذا ظهرت إحداهما تقع الأخرى، كارتباط البرودة بالانكماش، والحرارة بالتمدد. فإذا سلطنا لهبا على قطعة من الحديد، توقعنا تمددا في الحديد، وعندئذ يكون (معنى) التمدد في الحديد هو أن حرارة سلطت على الحديد، و(معنى) ارتفاع الزئبق في الترموتر هو أن الشخص المعين مريض... وهكذا.

ولما كانت العلة ترتبط بالمعلول ارتباطا يجعلنا نتوقع ظاهرة إذا ما بدت ظاهرة تكون بالنسبةلها بمنزلة العلة للمعلول، جعلنا «معنى» العلة هنا هو المعلول، فإذا وجدت ورقة لدي على المكتب محترقة رغم أن أحدا في المنزل لم يحرقها، وسألت: ما «معنى» هذا؟ فسوف يكون الجواب هو ذكر العلة التي كانت سببا في حدوث الظاهرة التي أمامي[26].

وكما أن العلة قد تكون «معنى» للمعلول، فقد يكون المعلول «معنى» للعلة، فلو قرأنا أن دولة استفزت إحدى جاراتها، ثم رأينا في تلك الدولة المجاورة استعدادات عسكرية وسألنا ما «معنى» هذه الاستعدادات؟ فسيكون الجواب:

إن الدولة المستفزة (بكسر الفاء) تريد أن تستثير القتال، وهكذا ... معان مختلفة لكلمة «معنى».. تكاد تشير كلها إلى أن «المعنى» دائما هو أن شيئا يرمز إلى شيء، وكلا الشيئين يكونان من كائنات العالم الواقع.

ومشكلة المعنى هذه كانت ـ ومازالت ـ من أهم المشكلات التي تداول عليها الفلاسفة منذ أقدم العصور حتى الآن يقلبونها على وجوهها المختلفة. وإن اختلفت الطريقة التي تناول بها القدامى من الفلاسفة هذه المشكلة عن تلك التي أرادها فلاسفة العصر الحاضر. وأول فيلسوف بحث في «المعنى» بحثا جديا كان سقراط، بحيث يمكن القول إنه موجد فلسفة المعاني[27]. فقد وجه جهده الأكبر لمناقشة المعاني المختلفة للمبادىء العقلية الكامنة وراء الظواهر السلوكية للوقوف على المعنى الواضح السليم لتلك المبادىء والمفاهيم التي يصدر الناس عنها في سلوكهم. ذلك أننا كثيرا ما نتكلم أو نسلك كلاما أو سلوكا قائما على مبدأ معين قد لا نكون على وعي به، بل كثيرا ما نسلك وفق مبدأ كامن وراء سلوكنا، فإذا تعرضنا لجدال بصدده مع أحد، ننكره غير واعين بما نقع فيه من تناقض، فانظر مثلا إلى حاكم من الحكام يملأ الدنيا حديثا عن الديمقراطية، ثم تراه يسلك في حكمه معتمدا على أساليب دكتاتورية لا تخطئها عين!!

واستمر الفلاسفة يتناوبون على مشكلة «المعنى»، واتجه الرأي فيها عدة اتجاهات، حتى جاء بيرس فأضاف إليها اتجاها جديدا هذه الاتجاهات هي:

أ ـ المدرسة الشيئية: تجعل المعنى حقيقة قائمة بذاتها في العالم الخارجي مثل الأفراد الجزئيين تماما فرذا كان معنى الإنسان أنه حيوان ناطق، فإن هناك في عالم المثل مثالا حقيقيا لهذا المعنى، وإذا كان هناك من فرق قائما فهو أن المعاني أو الأفكار المجردة أو المثل قائمة في عالم عقلي غير هذا العالم الفيزيقي الذي هو عالم الجزئيات المتغيرة، وزعيمها أفلاطون.

ب ـ المدرسة التصورية: وهي مدرسة أرسطو ـ تجعل المعني تصورا ذهنيا قائما في عقل الإنسان أو الذات العارفة، يحصل عليه بعد أن يقوم بعملية تجريد لما بين الأفراد الجزئية المتشابهة من صفات جوهرية مشتركة.

جـ ـ المدرسة الاسمية: تجعل المعنى كائنا في دلالة اللفظ على مسمياته الجزئية دون ضرورة أن يكون هناك وجود خارجي قائم بذاته أو قائم في

ذهن العارف.

د ـ المدرسة البراجماتية، تجعل المعنى قائما في طريقة السلوك إزاء لفظ معين، فإذا كان هناك تجريد، فالتجريد يكون لطريقة السلوك وليس لصفات الأشياء[28].

وهذا هو تفصيل رأي البراجماتية كما عبر عنه بيرس:

أسهم بيرس إسهاما جديا في الدراسات المتعلقة بمنطق الرموز أو «السيميوطيقا».

والرمز يعني أن شيئا يحل محل شيء آخر بحيث يمكن أن يكون «رمزه». ويقرر بيرس أن للرمز صفة يسميها بالصفة الثلاثية Triad الرمز هو الحد الأول، وموضوعه هو الحد الثاني، أما الحد الثالث فهو ما يسميه بيرس بـ «المفسر» Interpretant، وهو الرمز الآخر الذي يوضح الرمز الأصلي أو الرمز اللغوي[29].

وقد صنف بيرس «المفسرات» أصنافا عديدة[30] يهمنا منها «المفسر» المنطقي، الذي يعرفه بأنه «المعنى الذي يصل الرمز بموضوعه». ونستطيع أن نعبر عن ذلك بقولنا: إن المفسر المنطقي لحد ما هو ذكر خصائصه والخصائص المقصودة هنا هي الخصائص الحسية فحسب، وذلك تبعا لما ينادي به بيرس في مبدئه البراجماتي «تدبر الآثار التي يجوز أن يكون لها نتائج فعلية على الموضوع الذي تفكر فيه، وعندئذ تكون فكرتنا عن هذه الآثار هي كل فكرتنا عن الموضوع»[31]. والوصول إلى الخصائص الحسية أو «المفسر» لكلمة ما معناه إجراء عملي نقوم به، ونصل منه إلى نتائج، ويتألف معنى التصور أو الفكرة من مجموعة تلك النتائج.

وبمعنى آخر يمكن أن يقال إن الأفكار ماهي إلا خطط للسلوك العملي، والفكرة إذا لم تؤد إلى سلوك نسلكه في عالم الواقع عدت فكرة زائفة باطلة. ولو أردنا أن نخلص لهذا المبدأ، فإن ذلك سيساعدنا على التخلص من عديد من المشكلات التي حفل بها تاريخ الفلسفة التي يرى بيرس أنها في حقيقة أمرها ماهي إلا «بناءات» لا أساس لها من التفكير السليم؛ ذلك لأنها قامت على «أفكار» غير ذات صلة بعالم الواقع الذي نخبره.

لقد أنفق الإنسان سنين عديدة محاولا أن يصل إلى حل لمثل هذه المشكلات، بيد أنه فشل في ذلك، فلماذا؟ هل لعجزه عن ذلك؟ يرى بيرس

أن الفلاسفة الذين كانت الإجابة لديهم بالإيجاب أخطأوا إلى حد كبير، فلم يكن ذلك لعجز لدى الإنسان، وإنما لأن هذه المشكلات يستحيل بحكم طبيعتها أن نصل إزاءها إلى حل[32]، وذلك لأنها قامت على أساس كلمات لا معنى لها مادامت لا تؤدي إلى سلوك فعلي في دنيا الواقع والخبرة.

ويشن بيرس هجوما على هؤلاء الفلاسفة الذين يتناولون المسائل نفسها التي كان اليونانيون القدماء يناقشونها وبالمنهج العقلي التأملي البحت نفسه، ومن ثم لا تحرز مناقشاتهم تقدما وتمر السنون والقرون ولا خطوة إلى أمام، ويقارن هذا بما يحدث في العلم.. إن العلم يمضي قدما في طريق التقدم يسبب طريقته في تناول الأمور، فلنسأل أنفسنا مثلا لماذا يتفق الناس على معنى كلمة مثل «الصلابة» عندما يعنون بها مادة صلبة مثل «الحديد» مثلا؟ السبب في ذلك أن الناس يمكن أن يشتركوا في مشاهدة السلوك الذي تعنيه كلمة «الصلابة»؟ فالجسم «الصلب» يستطيع أن يخدش بقية الأجسام دون أن يصيبه خدش ما. مثل هذه الخاصية، كل إنسان يستطيع أن يراها ويلمسها، تستطيع مثلا أن تمسك بقطعة من الصلب وتضغط بها على مادة أخرى، وعندئذ ستجد خدشا في المادة المضغوط عليها. هذا السلوك الذي قمت به للتحقق من خاصية المادة الصلبة هو «معنى» هذه الخاصية المتعلقة بـ «الصلابة»[33]، ولعلنا بعد هذا نستطيع أن نفهم لماذا لا يزال النزاع الجدلي مستمرا للوصول إلى اتفاق حول معاني كلمات مثل (الحرية) و(الديمقراطية) ولم ينته النزاع حول الاتفاق لا لشيء إلا لأنه لم يحدث اتفاق على السلوك الناتج عن أمثال هذه الكلمات.

إن بيرس كان ينشد من الفلاسفة أن يترسوا خطى العلماء، أي أن الفيلسوف إذا ما أراد أن يحدد معاني ألفاظه تحديدا يعينه على دقة التفكير، تخير له ألا يبدأ بالكلمة ثم يعقب عليها بتعريف، بل أن يبدأ بالصفة أو مجموعة الصفات التي يلاحظها ويريد لها اسمها يميزها، ثم يطلق هذا الاسم آخر الأمر على ما قد لاحظه، وبهذا يصبح تعريف الاسم هو الصفات التي كانت قد وقعت في حدود المشاهدة، فإذا ما استخرجنا بعد ذلك من هذا التعريف نتائج مترتبة عليه، كانت هذه النتائج متطابقة مع حوادث الواقع المشهور[34].

ويضرب لنا بيرس مثلا لهذه الطريقة الجديدة ـ في زمنه ـ في تعريف

الألفاظ لتوضيح معناها[35]، فالتعريف العادي لعنصر «الليثيوم» هو ما وزنه الذري يساوي (7) تقريبا. بيد أن بيرس يعرف ذلك العنصر كما يلي: «إذا بحثت بين الفلزات على فلز شفاف نوعا ما ينفذ منه الضوء، ذو شكل رمادي أو أبيض، صلب، يلمع وله بريق، لا يقبل الذوبان، تعطي القطعة منه لونا قرمزيا لدخان غير مشتعل، ويمكن أن يذوب نوعا ما في حامض المورياتيك، إذا مزج مزجا جيدا بالجير ثم انصهر، وإذا تبخر هذا المحلول ووضع الراسب في حامض الكبريتيك نقي حالا يمكن أن يتحول إلى كلوريد الليثيوم. كل هذه خصائص لعنصر الليثيوم، إذا وقفت عليها فقد وقفت على تعريف هذا العنصر ومعناه السليم.

ومن النتائج التي تترتب على مبدأ بيرس في المعنى أننا إذا وجدنا أنفسنا إزاء فكرتين اختلفتا لفظا، وعندما نريد أن نقف على ما يترتب عليهما من نتائج سلوكية نجد اتحادا في النتائج، فيمكننا - وبلا تردد - أن نحكم بأن الفكرتين لا يختلفان في المعنى[36]، أما إذا وجدنا أنفسنا إزاء فكرتين اتحدتا لفظا بينما اختلفتا عندما خضعا للتحقيق التجريبي والتطبيق السلوكي، إذا حدث هذا فالفكرتان ليس بينهما تشابه في المعنى، وإن كان بينهما مثل هذا التشابه في اللفظ[37]. فافرض أن أحدا قال لك: في هذا المكان يوجد شبح، وقال آخر: كلا، بل لا يوجد مثل هذا الشبح.. فكرتان، أو عبارتان اختلفتا لفظا، ولكن هل يختلف الواقع الإجرائي والسلوكي في الحالة الأولى عنه في الحالة الثانية؟ كلا بطبيعة الحال. وإذن فلا خلاف بين الرأيين. ومادامت الفكرة لا تختلف في نتائجها من حيث الخطأ أو الصواب، فهي فكرة زائفة[38].

ويتصل بمشكلة المعنى عند بيرس رأيه في قضية «الاعتقاد». يقول بيرس إن الاعتقاد هو أن الإنسان قد اكتسب عادة سلوكية معينة يشعر بوجودها، ويستطيع ممارستها إزاء هذا الذي يظن أنه صحيح، ومن ثم قيل إن الفكرة التي نظن أننا فيها على صواب تعني أن لدينا استعدادا للسلوك العملي إزاءها[39]. ولتوضيح ذلك نسوق المثال الآتي:

لو أنك كنت سائرا في طريق زراعي، ورأيت حقلا منزرعا بنبات «اعتقدت» أنه قطن. فما معنى هذا (الاعتقاد)؟ معناه مجموعة من القواعد تضبط بها سلوكك إزاءه، فلو كنت جائعا، فليس هذا النبات مما يمكن أن

يغذيك، ولو أردت الاستفادة بما يحمله من قطن، فليس هذا حينه، لأنه يستلزم عمليات أخرى يكون بعدها صالحا للاستعمال. ولو رأيت به «لطعا» من دود القطن، وكنت صديقا لصاحب هذا الحقل، فسوف تخبره بما رأيت وقد تشمر عن ساعديك لمساعدته في تنقية الشجيرات من هذه الإصابات، وهكذا كل هذه نتائج عملية تترتب على «اعتقاد» لديك بأن ما تراه أمامك هو «نبات القطن».. وهكذا الشأن في كل (اعتقاد) لدينا عن العالم الخارجي بما فيه من وقائع وأحداث، فلا يكون الاعتقاد جديرا باسمه إلا إذا كان دالا على أنماط من السلوك الإجرائي العملي نحو ذلك الشيء الذي يدور حوله هذا الاعتقاد.

وإذا ما اعتقدنا في أمر معين وسلكنا نحوه وفقا لهذا الاعتقاد، ثم وجدنا أن هذا السلوك لم يسر حسب ماهو متوقع، نكون بهذا إزاء الوجه الآخر للاعتقاد، وهو الشك الذي يحدث كلما وجدنا اختلافا بين ما كنا نتوقعه وما وقع فعلا[40]. فإذا كنت هاويا لشرب القهوة غير المحلاة، وطلبت ما أنا أهواه، فجاء لي، فسأقبل عليه وأنا على اعتقاد بأنها قهوة محلاة، حتى إذا أقبلت على ارتشافها ووجدت أنها غير ذلك، فلن أستمر في سلوكي إزاءها، ذلك لأن هناك اختلافا بين ماهو متوقع وماهو واقع مما يترتب عليه أن أشك في فكرتي السابقة بأن القهوة محلاة، ولكن هل يقف الأمر عند ذلك؟ كلا، بل سيترتب عليه - مثلا - أن أطلب إرجاعها ليعد لي غيرها وفق ما كان مطلوبا. وإذا كنت على (اعتقاد) بأنني الآن وحدي في المنزل، ومن ثم أخذت في كتابة هذا البحث، ثم سمعت صوتا داخل المنزل، فسوف أتوقف عن سلوكي لشكي في الفكرة السابقة، وينتج عن ذلك أن أقوم بالبحث داخل المنزل لأتحقق مما سمعته.

إذن فالفرق بين الشك والاعتقاد هو فرق عملي[41]. هذا بالإضافة إلى أن هناك أيضا فرقا بينهما من حيث الشعور[42]. وذلك أن الإنسان الذي يكون في حالة شك نجده يعاني كثيرا من القلق والحيرة والتردد. بعكس مايحدث في حالة «الاعتقاد»، إذ نرى الإنسان هادئا مطمئنا قرير العين ولا شك أن الفرد منا لا يود أن تستمر لديه حالة الشك لما يصحبها من شعور القلق والحيرة، ولذلك نجد أن هذا الشعور يدفع بصاحبه إلى محاولة إزالة هذا الشك بالبحث والتمحيص والتنقيب، ولذا قال بيرس إن الشك والقلق

يؤديان بالإنسان إلى (البحث) Inquiry[43].

مشكلة «الصدق» عند وليم جيمس:

ما الذي يجيز لنا أن نصف عبارة بأنها صادقة أو كاذبة؟ أو بعبارة أخرى: ما الشروط الواجب توافرها في العبارة أو الفكرة حتى تتصف بالصدق؟ لقد انقسم الفلاسفة وهم بصدد الإجابة عن هذا السؤال عدة فرق تمثل كل فرقة اتجاها معينا، فجاءت الفلسفة البراجماتية وعلى رأسها وليم جيمس لتعيد النظر في المسألة من جديد، فإذا بها تضيف بنفسها فرقة جديدة، تمثل اتجاها آخر. وعلى الرغم من أن هذا الاتجاه يحمل في طياته بعض المعالم من الأفكار السابقة، فإننا نستطيع ـ بالنظر الفاحص الدقيق ـ أن نلحظ فيه جدة وطرافة جعلتا منه اتجاها جديدا يحمل سمة الفلسفة البراجماتية.

أما الاتجاهات الثلاثة المشار إليها فهي[44]:

أ ـ الاتجاه الأول يقول به أصحاب نظرية «الواضح بذاته» Self - evident فالأفكار الواضحة عندهم هي التي تفرض صدقها بحيث يتعسر أن تجد ثغرة تتيح لك الشك فيها، ويسمى المقياس الذي يستخدمونه في الحكم على الأفكار بصدقها أو كذبها بمقياس الوضوح Obviousness وأظهر الفلاسفة الممثلين لهذا الاتجاه الفيلسوف الفرنسي «ديكارت».

ب ـ الاتجاه الثاني، يرمي إلى الاعتقاد بأن مرجع «الصدق» بالنسبة للفكرة أو العبارة يكمن في مدى اتساق هذه الفكرة أو العبارة مع غيرها من أفكار أو عبارات. ويسمى المقياس الذي يتخذه أصحاب هذا الاتجاه بمقياس «الاتساق» Consistency، وأظهر الفلاسفة الممثلين له «أرسطو».

جـ - الاتجاه الثالث: ويرجع أصحاب هذا الاتجاه إلى الواقع للنظر فيما إذا كان مطابقا للفكرة أو العبارة التي جاءت تتحدث عنه، ويسمى أحيانا هذا المبدأ بمبدأ «التحقيق» Principle of Verification ويعد أصحاب الوضعية المنطقية من أبرز الممثلين لهذا الاتجاه.

أما وجهة نظر جيمس فتتضح لنا من خلال مناقشته لما يسمى في الفلسفة بمشكلة (الحق) إذ تصور كثير من الفلاسفة الذين بحثوا عن (الحق) أن في دنيا الواقع صفة معينة قائمة هناك أو علاقة معينة قائمة

بين الأشياء نفسها اسمها «الحق»، من أجل هذا نجدهم يصرفون صفة «الحق» إلى الأشياء الخارجية وإلى العالم بصفة عامة، بيد أن ماهو واقع، واقع. ولا معنى لوصفه بأنه حق أو باطل، وإنما الذي يوصف بالحق أو بالبطلان هو «الاعتقاد» أو الرأي الذي يحمله الواحد منا عن أمور الواقع[45].

من هنا فإن (جيمس) لا يرى أن نصف وقائع العالم وما بينها من علاقات بالحق أو بالباطل، إن أحكامنا عن هذه الوقائع وما بينها من علاقات هي التي تتصف بهذه الصفة أو تلك سواء كانت حقا أم باطلا[46]، ويعبر جيمس عن هذه الحقيقة فيقول إن البراجماتيين عندما يتكلمون عن الحق أو الصدق، فإنما يتكلمون عن الأفكار أما غيرهم فإنهم يعنون به صفة تصف الأشياء[47].

وهو لكي يوضح لنا فكرته يفترض - مثلا - أنه فقد في غابة وأصابه الجوع، ثم وجد مايشبه حظيرة البقر. إن الذي يهمه هنا هو أن يستدل من ذلك على وجود بشر وراء هذه الحظيرة، وسيترتب على استدلاله هذا أنه سيستمر في السير فينقذ نفسه[48].

ثم يشرح مغزى هذا المثال فيقرر أن تفكيره هذا صادق، وقد أتى صدق تفكيره هنا من أنه تفكير قد أدى إلى منفعة، فهو تفكير مفيد، ولذلك فلأنه مفيد، كان صادقا. ويمكنك أن تعكس القضية فتقول إنه مفيد لأنه صادق وسوف يكون المعنى واحدا، لأن جيمس يعتبر صفتي (الصدق) و(المنفعة) مترادفتين، يقول في ذلك «إني أسمي الفكرة صادقة حين أبدأ بتحقيقها تجريبيا، فإذا ما انتهيت من التحقيق وتأكدت من سلامة الفكرة، أسميتها نافعة. إن الصدق أعلى مراحل التحقيق والفائدة أعلى مراحل الصدق»[49].

ويتردد جيمس كثيرا بين هذين المعنيين للصدق، المعنى الذي يقول: إنه يكمن في مطابقة الفكرة لما جاءت تصوره، والثاني، المعنى الذي يقول: إن المنفعة هي التي تحدد صدق الفكرة أو كذبها، وإذا كان جيمس في النص السابق قد أدمج هذين المعنيين معا، إلا أننا نراه في نص آخر يغفل جانب المنفعة ويقصر معيار الصدق على ما تؤديه الفكرة من تصور لإجراءات سلوكية معينة تقودك إليها الفكرة لو كانت صادقة. مثال ذلك لو قلت لك: (يوجد شيء ما)، أصادقة هذه القضية أم كاذبة؟ بماذا تجيبني؟ لو قلت لي: (أي شيء تقصد)؟ وأجبتك: (كتابا ما) ولو سألتني: (أين هو؟) وأشرت

بيدي إلى مكان ما، ولو سألتني مرة أخرى (أيوجد هذا الكتاب بالذات، ثم قمت وأمسكت به وهززته، ووجدته أنت كما وصفت لك.. لو قلت لك ذلك، إذن فالقضية صادقة!![50]

فهنا من الواضح أن الفكرة الصادقة هي الفكرة التي توجهنا إلى إجراءات سلوكية محسوسة، ويتفق هذا الصدق إذا ارتبط حدان: حد أول تبدأ منه المعرفة وهو الذات الشاعرة. وحد أخير يجب أن تنتهي إليه المعرفة هو الموضوع الجزئي المحدد.

ولا يكتفي جيمس بربط فكرة الصدق بـ (المنفعة)، وإنما يربطها أيضا بفكرة أخرى هي الرضا والقبول، بمعنى أن الفكرة لابد أن تحقق للإنسان نوعا من الرضا والقبول حتى تكون فكرة صادقة. والمثال الذي يوضح هذه الفكرة نظرة جيمس إلى مشكلة «تدبير الكون»، فقد ألف الناس أن العالم يسير وفق نظام محكم دقيق لا يخضع للهوى أو لأي نوع من أنواع الفوضى مما أوحى بأن هناك نوعا من (التدبير) من كائن أعلى لهذا الكون، حتى جاء دارون فأدخل «المصادفة» في مجرى تنظيم الكون، وعلى الرغم من أن جيمس يؤمن بعدم وجود (تدبير)، إلا أنه يقول إن اعتناق مثل هذه الفكرة يمنح الإنسان الأمل والاطمئنان والرضا والقبول ذلك لأن الاعتقاد في التدبير يذهب عنا الخوف من المستقبل، ومن ثم فهذه الفكرة صادقة[51] لأنها ببعثها على الأمل والرضا وتوفير الطمأنينة للإنسان، تمنحه القدرة والفرصة على العمل والنشاط بينما كل القلق والخوف يكاد يقعد الإنسان عن ذلك.

والطريق الصحيح لتحقيق «الرضا والقبول» ينبغي أن تسلك فيه الفكرة أو الفرض سلسلة من الخبرات الجزئية الموصلة إلى نتيجة معينة تدرك إدراكا حسيا، إذ إن الفكرة إذا لم تسلك مثل هذا الطريق فسوف تضل الطريق إلى النتيجة التي تحقق للإنسان الرضا المنشود ولنضرب مثالا يوضح ذلك[52]:

افرض أنك جالس في مكتبة الكلية. لا شك أن لها صورة في ذهنك. ولو سألتك: ما المكتبة التي لديك صورة عنها، ولم تخبرني بشيء أو لم تنجح في الإشارة إليها، أو أن تقودني إليها، أو افرض أنك قدتني إلى مكتبة وشككت أنها هي الموجودة في ذهنك، حينئذ سوف أنكر أن لديك معرفة

بهذه المكتبة حتى لو تشابهت المكتبة مع صورتها الذهنية عندك بعض المشابهة. ولكن لو تمكنت من اقتيادي إلى المكتبة وإخباري ببعض من تاريخها ومنافعها الحاضرة، وإذا وقفت فيها وأحسست أن فكرتك عنها قادتك إليها.. وأصبح وصولك إليها هدف فكرتك، وإذا كانت الأشياء المقترنة بالصورة الذهنية والمكتبة الفعلية متسقة، أي إذا كان كل حد في صورتك مطابقا لكل حد في المكتبة كلما سرت فيها، إذن أصبحت فكرتك هنا مدركة (بكسر الراء) للواقع، وأن ما وصلت إليه مدرَك (بفتح الراء) حسي، وكان ذلك عن طريق الانتقال من خلال تجارب متوسطة مترابطة متصلة. أما إذا لم تتوسط هذه التجارب التي انتقل خلالها، فلن توجد معرفة تمكنك من إشباع حاجتك إلى الوصول إلى نتيجة معينة مما يحقق لك أي نوع من الرضا والقبول. وهنا نجد أن الرضا لا يقتصر أمره على شعور نفسي يحسه الإنسان ولكنه مرتبط بالتجريب والتحقيق[53].

وهكذا يتبين لنا كيف أن جيمس الذي حاول أن يجعل التجربة أساسا لفلسفته، لم يرد أن يبني نظريته في (الصدق) على تصورات فكرية مجردة، ذلك لأن مثل هذه التصورات الفكرية المجردة، إنما تجعل (الصدق) تصورا لفظيا فارغا من المضمون، بينما تتيح له التجربة فرصة التمتع بما في الواقع من حيوية وأصالة وثراء.

ولا شك أن ربط الصدق بالتجربة، يستتبع نتيجة مهمة، إذ إنه مادامت كل تجربة محددة، فليس ثمة فكرة يمكن أن يقال إنها صادقة صدقا مطلقا، ولا ينبغي أن تقلقنا هذه الحقيقة، فالصدق المطلق هو ضرب من الخيال الذي لعب بكثير من المناطقة، وهو ليس بذي قيمة في الحياة العملية[54].

بيد أن البعض من المثاليين يعترضون على جيمس هنا بأنه إنما يضع العربة أمام الحصان. فالفكرة ليست صادقة لأننا تحققنا منها، ولكننا استطعنا التحقق منها لأنها فكرة صادقة. وهم في هذا يستندون إلى نظرتهم إلى الصدق واعتباره علاقة ثابتة كلية خالدة ليست من صنع البشر. ومن ثم فهو سابق على كل بحث وتجريب. ففي القضيتين المتعارضتين: «الكوكب مارس يسكنه الناس» و«الكوكب مارس لا يسكنه الناس» يدلنا العقل أو الحدث أن إحدى القضيتين صادقة، والأخرى كاذبة دونما حاجة إلى تحقيق وتثبت، وهو صدق ثابت مهما تغيرت الظروف كأن تتغير أحوال الكوكب

مارس، فستظل القضية المعبرة عما كان في مارس قبل التغيير صادقة.

والحق أن هذه نظرة أفلاطونية مثالية للصدق لأنها تراه مفروضا على الأفكار، بينما الصدق لا يعبر عن علاقة أعلى من التجربة، وإنما يعبر عن علاقة خاصة جزئية تحدث في دنيا الواقع، ومن ثم فالصدق جزء لا يتجزأ من التجربة وليس علاقة تصورية مجردة[55]. إن الصدق ماهو إلا اسم جمع لعمليات تحقق كالثروة والصحة والقوة. فكما نصنع نحن الثروة والصحة والقوة، نصنع نحن أيضا الصدق، إن أحدا لا يستطيع أن يزعم أن ما يمتلكه (س) أو (ص) أو (ع) من كبار الأغنياء من ثروة إنما هي منحة منحتهم إياها الطبيعة بالفطرة، وإنما (الثروة) اسم يطلق على محصلة نتائج لعمليات كثيرة طويلة قام بها بعض الرجال. وكذلك الأمر في الصحة: من يستطيع أن يزعم أنها منحة ينالها الكائن الحي؟ أليست اسما لمجموعة من عمليات مثل: الهضم والنوم وتنشيط الدورة الدموية وغيرها من وظائف إذا أديت على الوجه الأكمل اكتسبنا الصحة[56]، وهكذا الأمر في الصدق، اسم يطلق على سلسلة من العمليات التجريبية الجزئية المحددة تقودك من الفكرة إلى موضوعها، وليس الصدق غير هذه العمليات[57].

وقد أدت دراسة جيمس للصدق به إلى أن يدرس مشكلة فلسفية أخرى هي مشكلة (العلاقات)، ولكي نفهم وجهة نظره نلفت النظر بادىء ذي بدء إلى أن ما نقصده بـ «العلاقات» ليس العلاقات المنطقية مثل الذاتية، والانعكاس والتماثل، والتعدي، وعلاقة واحد بواحد، وواحد بكثير، وكثير بكثير إلى غير ذلك من علاقات منطقية[58]، وإنما نقصد من العلاقات: العلاقات المكانية والزمانية والكمية والكيفية والعلية[59].

والمثاليون يعتقدون أنا مايكون حقيقة الشيء هو ما لهذا الشيء من مفهوم وفكرة في ذهني، ومن ثم فهم عندما يهتمون بدراسة العلاقات، يحصرونها فيما يكون بين الفكرة والأخرى لا بين الشيء الواقعي والآخر. والعلاقات بين الأفكار لا تتخذ الصورة التي تتخذها إذا كانت بين الأشياء، فنحن نستطيع أن نقول إن الكتاب فوق المكتب أو بداخله، أو أنه بجانب المحبرة وغير ذلك من علاقات مكانية، وهذا شيء مستحيل بالنسبة للعلاقات بين الأفكار. فماذا تكون إذن «العلاقات» إذا كانت لا تقوم إلا بين الأفكار؟ افرض أننا قلنا عمرو (بن) العاص «فها هنا علاقة تربط مابين «عمرو»

و«العاص» فأين نجد هذه العلاقة وهي علاقة البنوة؟ يقول المثاليون إننا إذا حللنا طبيعة «عمرو» فسنجد أن جزءا حقيقيا هو أنه «ابن العاص» ومن ثم فهم يعتبرون العلاقة هنا «داخلية» وليست جزءا من المشاهدة التي تأتي عن طريق الحواس[60]. وبمعنى آخر يمكن القول إن العلاقات بين الأفكار إنما تكون في تضمن بعضها لبعض، والاستدلال على بعضها من بعضها الآخر وهكذا.

أما التجريبيون التقليديون فهم الذين يردون المعرفة إلى أصولها الحسية في دنيا الخبرة والواقع ومن ثم فهي ليست مرهونةباستدلال عقلي بسلسلة من الاستدلالات مما يكوّن لي نسقا استنباطيا ثم أزعم بعد هذا أن هذا النسق يصور أمور الواقع. ومغزى هذا بالنسبة إلى العلاقات هو أنه مادمنا نعلق المعرفة على ما تتلقاه الحواس من انطباعات حسية، فسوف يترتب على هذا استحالة الاعتماد على فرض وجود شيء مما لا ندركه بالحواس. افرض أنني قلت لك: (الطالب بجوار الأستاذ). إن كل ما تستطيع حواسي أن تعرفني به هنا هو مجموعة من الانطباعات الحسية التي تكون في مجموعها مايسمى بـ (الأستاذ) ولكن كيف عرفت أن هذا بجوار ذاك؟ هل علاقة التجاور هنا مما يمكن أن تنبئني به الحواس؟ وكيف يمكن أن يكون ذلك وهي ليست شيئا قائما بذاته مما «يخبر» و«يحس»؟

تلك مشكلة قابلت التجريبيين، فمنهم من غض البصر عنها وأصر على مبدئه التجريبي بأننا لا نتلقى سوى انطباعات حسية ولا نستطيع أن نعرف إلا هذه الانطباعات مثل الفيلسوف الإنجليزي (دافيد هيوم)[61]، ومنهم من اضطر إلى أن يقول إن الذهن أو العقل هو الذي يركب ما تتلقاه الحواس من انطباعات حسية في تشكيلات مختلفة تكون معنى الوقائع المدرَكة (بفتح الراء) مثل الفيلسوف الإنجليزي (جوك لوك).

أما جيمس فيقول إننا مادمنا نقول إن صدق الفكر لا يكون إلا إذا قادتنا الفكرة إلى تجربة واقعية جزئية تتصل بواقعة جزئية أخرى وهذه بثالثة وهكذا حتى ننتهي إلى موضوع فكرتنا، فسوف يترتب على ذلك، النظر إلى هذه الخبرات أو التجارب المتوسطة التي تصل بين فكرتنا وموضوعها على أنها جزء لا يتجزأ من واقع الخبرة، وبالتالي فإدراكه يكون عن طريق الإدراك الحسي. وما يربط هذه التجارب أو الخبرات المتوسطة

أو هذه الوقائع هي الأخرى ليست شيئا آخر غير الوقائع، إنها جزء كذلك من الخبرة[62]. يقع عليه فعل الإدراك الحسي. ولأن هذه العلاقات تصل بين الوقائع الجزئية التي تتخلل عملية وصول فكرتنا إلى موضوعها، فقد أطلق عليها اسم «العلاقات الواصلة» ومن أنواعها: علاقات التشابه والاختلاف والفاعلية، والعلاقة الأخيرة تتضمن ظاهرات مثل: (التغير والمقاومة والميل والارتباط السببي)[63] وإذا كان أرسطو وكانط قد نظرا إلى المكان والزمان والوحدة والكثرة والكم والكيف كقوالب أو مقولات ذهنية تؤلف بين الأشياء، إلا أن جيمس ينظر إليها كمعان مستمدة من التجربة ومن ثم فيمكن كذلك إدراكها إدراكا حسيا.

ولكن كيف يتم ذلك؟ وماذا فعل جيمس بإزاء تلك العقبة التي صادفها المثاليون؟ لقد اكتفى بأن يسد الثغرة التي صادفت التجريبيين، فقال إن العلاقات تجريبية تدرك إدراكا حسيا، بيد أنه لم يبين كيف يمكن أن يتم ذلك. ولو استقرأت كل كتبه فلن تجد جوابا شافيا.

النظرية المنطقية عند ديوي:

من أهم السمات التي تتسم بها النظرية المنطقية هي أنها تحليل لمفاهيم العلم وطرائقه تحليلا يبرز صورها، ومن ثم كان الارتباط وثيقا بين النظرية المنطقية والأساس الذي يقوم عليه العلم في العصر المعين، فالمتأمل مثلا للفكر العلمي في العصر اليوناني يجد أنه كان يتسم بالصورة الرياضية بالمعنى الذي يجعله دائما يسير من مبدأ مفروض إلى النتائج التي تتولد عن ذلك المبدأ[64]. وكل ماهو مطلوب هو أن تتسق النتائج مع ما تولدت عنه من مقدمات دون ضرورة أن تتفق هذه المقدمات مع الواقع الخبري. لذلك نجد أن أرسطو حينما أراد أن يرسم الطريق الذي رأى أنه لابد أن يتبع حتى يكون التفكير قائما على أسس سليمة نجد أن منهجه قد اتسم كذلك بالصورة الرياضية الاستنباطية، فكان أن ظهرت نظريته المنطقية عاكسة لهذا النهج من التفكير الذي يجري مجرى استنباطيا لا يهمه إلا اتساق النتائج مع المقدمات، غير عابىء بما هو كائن في مجرى الخبرة، وضرورة أن يجيء كلامنا على أساس هذا الواقع الخبري.

فإذا تغير الأساس الذي يقوم عليه العلم في العصر الحاضر، وجب أن

يتغير معه منطق التفكير. وقد قام ديوي بهذه المحاولة على أساس ما برهن عليه من أنه لا انفصام ولا اختلاف بين مجال الأمور الإنسانية ومجال الأمور الطبيعية، وإذا كان هناك اختلاف، فهو اختلاف في الدرجة وليس اختلافا في النوع بحيث يجعل لكل منهما منهجا خاصا تعالج به مسائله، فكانت نظريته في (البحث) باغيا بها أن يوائم بين مسائل المنطق ومناهج البحث والبحوث العلمية التجريبية، بحيث تصلح هذه النظرية لمعالجة كافة الموضوعات سواء كانت خاصة بالنواحي الإنسانية أم بالنواحي الطبيعية يقول ديوي:

«إن مشكلة ثقافتنا المعاصرة أن نحل التكامل محل الانقسام، وطريقنا إلى ذلك لا يكون إلا بوسيلة منطقية موحدة نتخذها فيما نتناوله ونجربه، ولن نتمكن من ذلك إلا إذا اعترفنا بما يوجد في بناء البحث Inquiry من وحدة سواء كان هذا البحث بحثا في مجال الأمور الإنسانية أو في مجال الأمور الطبيعية وأن نعتبر ما قد يكون بينهما ناتجا عن أن لكل منهما منطقا خاصا به[65].

ولكن من أين لديوي أن يحكم بصلاحية هذه النظرية لمعالجة كل هذه الأمور الإنسانية بالرضافة إلى معالجة أمور العلم المختلفة؟ أليس للأمور الإنسانية منهج تعالج به يلائمها، وهو غير هذا المنهج الذي تعالج به الأمور الطبيعية؟

للإجابة عن ذلك يقوم ديوي بتحليل تاريخي لأصل التفرقة بين المجالين:

فلقد تعود الإنسان منذ أقدم العصور أن يسلك في حياته طريقين متفاوتين في السمو والرفعة من حيث مدى القدوة والفعالية في تحقيق ما يبغيه من شعور بالأمن. فأما الطريق الأول[66] فهو استرضاء القوى طبيعية كانت أم فائقة على الطبيعة، بالابتهال والتضحية وأداء الطقوس والشعائر الدينية وخشوع القلب ومحاولة الاتصال بالقوى الخفية لاسترضائها وتسخيرها. وفي تلك الطريقة، يقف الإنسان من ظواهر الطبيعة موقفا سلبيا، كما أنه لا يلجأ كثيرا إلى عمل يده، وإنما التأمل وإعمال الفكر هوالوسيلة وهو السمة التي يتسم بها هذا الطريق.

أما الطريق الآخر، فهو اختراع الفنون والصناعات بغية تسخير قوى الطبيعة كي تعمل لصالح الإنسان كأن يبني ملاجىء يلوذ بها، وينسج اللباس،

ويتخذ من النار صديقا إلى غير ذلك من وسائل وفنون. وفي هذا الطريق لا نجد الإنسان يقف من الطبيعة موقفا سلبيا، بل يغيرها بالأفعال كما أن الطريقة الأولى هي تغير النفس بالانفعال(67).

وقد اعتبرت طريقة الفنون والصناعات أدنى مرتبة من الطريقة الأولى القائمة على النشاط الفكري، لأنها قائمة على العمل، والعمل تحفه دائما المخاطر، ومن ثم لا يتحقق للإنسان بها الأمن المنشود. هذا بالإضافة إلى أن الطريقة القائمة على النشاط الفكري ترتبط بالفراغ، ولا تتطلب جهدا كبيرا أو معاناة عمل، بينما النشاط العملي يتطلب مجهودا لا يبعث على السرور، ومن ثم ألقي معظمه، على كاهل العبيد والخدم، وألقي النشاط الفكري على كاهل السادة من الأحرار، فزاد هذا الارتباط بين نوع النشاط والطبقة الاجتماعية التي تمارسه من تأكيد ما لحق بالنشاط العملي من سمة سيئة لازمته طوال العصور الماضية في الوقت الذي اكتسب فيه النشاط الفكري ما اشتهر به من سمو ورفعة(68).

وقد ساعد على ذلك، أن النشاط العملي يتعلق بمواقف فردية وفريدة لا تتكرر بالضبط أبدا، ولذلك فهو لا يصل بالإنسان إلى الأمن واليقين المنشودين، هذا إلى أن النشاط يتطلب التغير، وتغير الشيء دليل حاسم على افتقاره إلى (الوجود) الصادق أو الكامل لأن ماهو موجود «موجود» فإذا لم يكن به نقص أو خلل، فكيف يمكن أن يتغير؟ أما النشاط الفكري الذي يقوم به العقل، فيمكن أن يظفر بـ «الوجود» الكلي، وهذا الوجود مادام كليا فهو ثابت لا يتغير وهكذا اندفع الإنسان بدافع من عدم الثقة في نفسه إلى محاولة الارتفاع عن نفسه إلى ما وراءها متوهما أن المعرفة النظرية الخالصة وسيلة مواصلات سهلة تذهب به إلى هناك.. إلى التسامي على نفسه، حيث الأمن واليقين(69).

لقد تبع ذلك أن ورث الفكر الفلسفي فكرة وجود منهجين، كل منهما يلائم مجالا معينا: منهج عقلي استنباطي تعالج به موضوعات الدراسة مما يحتويها مجال الفكر الخالص، ومنهج تجريبي استقرائي تعالج به موضوعات الدراسة مما يحتويها مجال الواقع وما فيه من أمور طبيعية. وإذا كان ذلك مستساغا في العصور القديمة والعصور الوسطى حيث اتسم عالم الواقع والخبرة والعمل بخلوه من العنصر العقلي، واتسم عالم الفكر

بانفصامه عن الخبرة والواقع، فإن ذلك ليس مستساغا في العصور الحديثة حيث قلب العلم فكرتنا عن الخبرة والعقل، وأوضح ألا تعارض بينهما.

إن النظرة الحديثة إلى الخبرة تنظر إليها على أنها عملية تفاعل بين الكائن الحي والبيئة، وبمعنى آخر تجعلها عملية عمل ومعاناة مادام الكائن الحي، وخاصة الإنسان الذي يمثل الطرف الأعلى في سلسلة الكائنات الحية يؤثر في بيئته ويغير منها، ثم تعود هذه التغييرات التي حدثت في البيئة نفسها بسبب هذا الكائن تعود فتؤثر بدورها هي الأخرى فيه، وفي ضروب نشاطه ولا شك أن عملية التكيف تتطلب من الكائن بصرا وذكاء حتى ينتقي أنسب الاستجابات الملائمة لتكيفه، كما أن معاناته لعواقب سلوكه تجعله يفكر دائما في عواقب الخبرات السابقة عندما يقبل على خبرة جديدة، ويحاول أن يربط الوسائل بالغايات، وينظم الخبرة تنظيما يكفل لها تحقيق أحسن تكيف ممكن. إن كل ذلك يفرض أن يلعب التفكير دورا مهما في عملية الخبرة بحيث نستطيع أن نقول إن الخبرة دون تدخل التفكير تعود إلى ما كانت عليه حيث كانت مجرد تكديس للمعلومات والإحساسات. والتفكير هنا لا يأتي من مصدر خارج وإنما ينبع هو الآخر من مجرى الخبرة ذاته. إنها هي التي تقترحه وهي التي تختبره وتجربه. والعقل بهذا المعنى ليس ملكة منفصلة عن الخبرة، وإنما هو هذا التوجيه الذكي الناتج عن الخبرة الموجه لها في آن واحد[70].

وبالاعتراف بمكانة الفكر الفعال الذي يضع الخطط داخل عمليات الخبرة ذاتها ثم تكسبه هي تمحيصا وصقلا وثراء.. إن الاعتراف بهذا، يحطم تلك الحدود التي أقيمت لتحديد مجالين للمعرفة الإنسانية: مجال الأمور العقلية ومجال الأمور الواقعية، عالم العقل، وعالم الخبرة، وبالتالي فليس هناك منطق خاص يتميز به مجال الواقع أو الخبرة أو الأمور الطبيعية يقوم على التجريب والاستقراء.

ولا نظن أننا في مجال يسمح بتفصيل نظرية ديوي المنطقية التي يحاول فيها تقديم ذلك النهج الذي يصلح لمعالجة المجالين، وإنما يكفينا هنا أن نقف على ما يقع من هذه النظرية موقع الأهمية وموضع الارتكاز، وهو:

الطبيعة الإجرائية للقضايا: يعد المناطقة «القضية» وحدة التفكير بمعنى

أنك لو حللت جزءا من مجرى الفكر وليكن فقرة من هذه الدراسة، فستجد أن الوحدات التي ينتهي إليها التحليل هي ما يسميها بالقضايا. والقضية في العرف المنطقي هي العبارة التي يمكن أن توصف بالصدق أو الكذب، وتطبيقا لهذا المبدأ يخرج المناطقة من حسابهم العبارات التي لا تحمل خبرا، حيث إن الخبر هو الذي يمكن أن يوصف بالصدق أو بالكذب، أما العبارات التي من قبيل الأمر، والاستفهام والتعجب، فلا تعد من القضايا لأنها ليست مما يمكن وصفه بصدق أو بكذب، فإذا سألت: أين الكتاب؟ فلا يمكن أن تقول عن هذا إنه صادق أم كاذب، وإذا أمرتك بإغلاق النافذة قائلا: «أغلق النافذة»، فأنا هنا لا أقرر أمرا واقعا في دنيا الخبرة بحيث أقابل بينه وبين تلك العبارة بحيث أحكم عليها بالصدق أو الكذب[71].

هذا ما كان ـ ولا يزال ـ شائعا في عالم المنطق، حتى جاء ديوي فقلب الأمر رأسا على عقب، فليس المدار في شأن القضية هو أن توصف بالصدق أو بالكذب، وإنما المدار هو مدى مايكون لها من قوة إجرائية وقدرة على إعادة التغيير والسير بالعمل إلى النجاح والفلاح المنشودين[72].

إننا لا ينبغي أن نسأل هل هذه العبارة صادقة أم كاذبة، وإنما ينبغي أن نسأل: هل هي وسيلة لإحداث أثر عملي في الوجود الخارجي من شأنه أن يزيل الأشكال عن موقف مشكل أم لا؟ومن ثم فما يمكن أن أقوله عن القضية هو ما إذا كانت مؤدية للغرض المقصود أو غير مؤدية إليه، وأنها مضيعة أو مقتصدة، وأنها تمس صميم الموضوع أو ليست لها به صلة، وبالتالي فمعيار التفرقة في هذه الحالات جميعا هو في العواقب التي كانت الوسائل وسائل نهائية، وفي مدى قدرتها على التغيير.

إننا لا نبالغ كثيرا في التشبيه إذا قلنا إن القضايا مثلا مثل الخريطة الجغرافية[73]، فمتى يمكن أن تكون الخريطة ذات نفع وفائدة وجدوى؟ إنها تكون كذلك لو كانت صالحة لتوجيه السائر في طريق من شأنه أن يؤدي به إلى الغاية التي يهدف إليها، فإذا نظرت إلى خريطة أو بمعنى أصح إلى مصور، ولم تجد إلا خطوطا هنا وهناك تتخذ شكل الخريطة دون أن تؤدي بك فعلا إلى تعرف المسالك والخطوات التي تود سلوكها، فلا يمكن بأي حال أن تقول إن هذا المصور خريطة صحيحة. وهكذا الأمر في القضية والعبارة اللغوية لابد أن تكون وسيلة وخطة للسلوك.

لقد كان المنطق التقليدي يقبل قياسا مثل:
النجوم تضيء العالم ليلا.
(س) من الممثلين نجم.
.. (س) من الممثلين يضيء العالم ليلا.

ووالصدق هنا صوري بمعنى أن النتيجة تلزم عن المقدمات. وديوي يرفض مثل هذا القياس لا لمجرد أنه كاذب بمعيار الواقع، ولكن لأنه يفتقد هذه الطبيعة الأداتية للقضايا.

الصور المنطقية تنبت من الخبرة والواقع: إذ يرى أغلب المناطقة أن المنطق علم يبحث في صور الفكر بعد تفريغ هذا الفكر من مادته ليقارن بين هذه الصور مقارنة تبين حقائقها، فلو أخذنا عبارتين مثل: (مصر عربية) و(كينيا أفريقية) واستبدلنا بمادتهما رموزا خالصة، تنتج لنا هذه الصور في كلتا الحالتين س (ص) أي أن شيئا ما هو عضو في فئة معينة، ولو أخذنا عبارتين مثل (الكتاب إما موجود أو مفقود) و(المحاضرات إما مستمرة أو انتهت) وجردناهما من مادتهما تنتج لنا الصورة الآتية في كلتا الحالتين: س (ص) أو (م) وهكذا، وجاء ديوي ليبين استحالة أن تكون هذه الصور صورا خالصة ذوات وجود مستقل غير ذات صلة بالواقع.

ويخطىء من يظن أن الصور المنطقية منقطعة الصلة بعالم الواقع والخبرة، كل ما هنالك أن الأسس الوجودية لهذه الصور قد تغيرت وهجرت في ضوء العلم الحديث فخيل لبعض المناطقة أنها متعالية ثابتة وأنها سيد يجب تكييف الواقع وفق مشيئته، إذ العكس هو الصحيح وهو أنها خادم يساعد على تقدم البحث وهدايته للوصول إلى حل يفض إشكالا يكتنف موقفا.

إن ديوي يؤكد أن كل الصور المنطقية (بكل ما لها من خصائص مميزة) إنما تنشأ داخل مايقوم به الباحث من إجراءات، وهذه الإجراءات تعين على ضبط عملية البحث بصورة يستطيع بها الباحث أن يصل إلى نتائج مرضية[72] بيد أن قول ديوي هذا يثير إشكالا: فهل يمكن للباحث ـ خلال قيامه بما يتطلبه من إجراء ـ أن يخرج المعايير والصور المنطقية التي تعود بدورها فتستلزم من خطوات البحث التالية أن تخضع لها؟ يجيب ديوي عن هذا بأن ذلك ليس بالأمر الصعب العسير، إذ إن ذلك هو مايحدث بالفعل،

ويوضح ذلك بالمثال الآتي:

هل يستطيع أحد أن يدعي أن التقدم في فن التعدين (على سبيل المثال) قد جاء نتيجة لتطبيق معيار خارجي غير ذي صلة بذلك الفن نفسه؟ كلا. ذلك لأن ما يتخذ اليوم من (معايير) في فن التعدين قد تفرعت عن العمليات التي كانت تؤدي فيما مضى لاستخراج المعادن من مناجمها، فقد كانت هنالك حاجات شعر الإنسان بوجوب سدها، ونتائج لابد من بلوغها، وبعد أن عرف الإنسان كيف يحقق تلك النتائج، وجد أن المجال انفسح أمامه بحاجات وإمكانات جديدة، ومن ثم شعر بأن عمليات البحث القديمة بحاجة إلى إعادة تشكيل حتى لا تفقد قدرتها على سد هذه الحاجات والإمكانات. ومجمل القول إن الخبرة قد أثبتت نجاح بعض طرق البحث حيث إنها نجحت في الوصول إلى الهدف المرجو، بينما فشلت طرق أخرى فأهملت واحتفظ بالناجحة حيث زيد نطاقها[75].

ومعنى ذلك أن ما نتخذه من «معايير» و«صور» إنما ينشأ من مجرى البحث ذاته، ومادام البحث دائم التغير والتطور، فسوف تعود هذه المعايير والصور إلى توجيه مجرى البحث، فإذا نجحت، احتفظ بها الإنسان وصارت «معايير» و«صورا» صالحة لتوجيه ما يستجد من بحوث وخبرات[76].

النمط المشترك للبحث: يحدد ديوي معني البحث بقوله: «البحث هو التحويل المنضبط أو الموجه لموقف غير متعين تحويلا يجعله من التعيين في صفاته المميزة له، وفي علاقاته الداخلة بين أجزائه بحيث تنقلب عناصر الموقف الأصلي لتصبح كلا موحدا»[77]. أما هيكل البحث الذي يصلح لمعالجة الأمور الإنسانية وكذلك الموضوعات الطبيعية، فهو هيكل البحث العلمي نفسه من حيث بدؤه بموقف لا متعين، يشعر الإنسان فيه بأنه إزاء مشكلة لابد من تحديد أبعادها ومعالمها، فيدفعه هذا إلى البحث عن حل لها فيما بين يديه من بيانات ووقائع واختبار ما يصل إليه من آراء، وهو ماسوف نفصله بعض الشيء في أحد أجزاء القسم القادم.

ولعلنا بعد هذا العرض للأسس الفلسفية للتربية البراجماتية نستطيع أن نفتش ونبحث عن قسمات هذه التربية وموقفها من بعض القضايا والمفاهيم.

وبالطبع تعرضت البراجماتية ـ من الزاوية التي عبر عنها وليم جيمس

ـ لانتقادات مريرة نشير إلى بعضها في إيجاز شديد.

فبرتراند رسل يشير إلى ما فيها من صعوبات عقلية كثيرة، فهي تفترض أن الاعتقاد يكون صادقا حين تكون آثاره خيرة. وإذا لزم أن يكون هذا التعريف مفيدا ـ وإذا لم يلزم فهو مقضي عليه طبقا لمعيار جيمس ـ فيجب علينا أن نعرف أولا ما الخير. وثانيا ، ما آثار هذا الاعتقاد أو ذاك، ويجب أن نعرف هذه الأشياء قبل أن يكون في وسعنا أن نعرف أن أي شيء (صادق) مادمنا لا يحق لنا أن ندعوه صادقا إلا في حالة واحدة فقط هي بعد أن نقرر أن آثار اعتقاده خيرة. والنتيجة تعقيد لا يصدق. هب أنك تريد أن تعرف ما إذا كان (كولومبوس) عبر الأطلنطي سنة 1492، فلا ينبغي لك، مثلما يفعل غيرك من الناس أن تنقب عن ذلك في كتاب. يتعين عليك أولا أن تبحث ما آثار هذا الاعتقاد، وكيف أنها تختلف عن آثار الاعتقاد في أنه أبحر سنة 1491 أو سنة 1493 وهذا صعب بما يكفي[78].

وقد عبر جوزيارويس تعبيرا واضحا عما تتصف به وجهة نظر جيمس من ذاتية فيما يلي: لنفرض أن شاهدا من شهود أحد المحاكم لم يعجبه القسم المعروف وأصر على أن تقبل المحكمة قسمه الخاص الذي يعبر عن فلسفة جيمس في (الصدق) ووافقته المحكمة على أن يقسم مايلي ـ تبعا لما أراد: «اقسم أن أقول ماهو نافع ولا شيء إلا ماهو نافع، فلتعني على ذلك تجربتي المستقبلة». هنا يسأل (رويس) جيمس: هل تظن أن هذا قد عبر تعبيرا ملائما عن تلك النظرة الطبيعية الحقيقية التي ترغب حقا في أن يجعلها الشاهد في ذهنه؟ بالطبع، لو كان براجماتيا نموذجيا. وستبتهج أيضا أن تستمع إلى شهادته في مكان الشهود أو في أي مكان آخر. ولكن هل ستقبل هذه الصيغة؟

لكننا من ناحية أخرى نجد ـ في الحياة العملية ـ أن الجمهرة الكبرى من الناس تتبع ـ دون أن تدري ـ أصول البراجماتية، بل وفي صياغات جيمس نفسه، فهم ينتقون لأنفسهم من الآراء مايعين على تحقيق أغراضهم التي يقصدون إليها أو ما يعمل على رقي الإنسانية وتقدم البشر بصفة عامة، ولقد قال (موسوليني) يوما إنه يدين لوليم جيمس بكثير من آرائه السياسية، وأنه بتأثيره لا يحتكم في سياسته إلى نظريات العقل المجرد، إنما يسلك من السبل مايراه أقوم وأدنى إنتاجا. وإن (نيتشة) ليذهب في هذا الاتجاه

إلى أقصاه، فيقرر أن الباطل إذا كان وسيلة ناجعة لحفظ الحياة كان خيرا من الحقيقة، فبطلان الرأي لا يمنع قبوله مادام عاملا من عوامل بقاء الفرد وحفظ النوع، فلرب أكذوبة أو أسطورة تدفع الحياة إلى الأمام بما تعجز عنه الحقيقة المجردة العارية[79].

ثم هناك فارق أساسي بين نظرة (جيمس) الدينية ونظرة أتقياء الناس، فجيمس يعنى بالدين كظاهرة إنسانية، ولكنه يبدي اهتماما ضئيلا بالموضوعات التي يتأملها الدين. وهو يريد للناس أن يكونوا سعداء فإذا كان الاعتقاد في الله يجعلهم سعداء، فهذا الاعتقاد (صادق) وهذا بقدر ما، نزعة للخير فقط، وليس فلسفة. ويغدو فلسفة حين يقال إذا كان الاعتقاد يجعل الناس سعداء فهو «صادق»، وليس هذا مقنعا للإنسان الذين يرغب في موضوع يعبده فهو لا يعنيه أن يقول: «إذا آمنت بالله فسأكون سعيدا»، وإنما يعنيه أن يقول: «إنني أومن بالله ومن ثم فأنا سعيد»، لأن الله عنده كائن حقيقي واقعي، وليس مجرد فكرة إنسانية لها آثار خيرة[80].

وسوف نضرب صفحا عن الإشارة إلى نقد البراجماتية كما عبر عنها كل من بيرس وديوي لسببين:

أولهما، لأن رأي بيرس لم يكن إلا مبدأ منطقيا لا نظن أن الرأي يمكن أن يختلف حوله، ولم يتطرق إلى الإدلاء بآراء في قضايا الفلسفة المعروفة.

ثانيهما: أن ديوي ـ في ظل مبدئه نفسه ـ يمكن أن يناقش من خلال آرائه وتطبيقاته التربوية حيث قصد بالتربية أن تكون معملا لاختبار مدى صحة آرائه الفلسفية أو خطئها، وهو ما نتركه للصفحات القادمة، حيث إنه ـ دون بيرس وجيمس ـ وهو فيلسوف التربية البراجماتية الأكبر.

الإيقاع المتسارع للتغير:

لقد نظر البعض إلى بعض المجتمعات، على أنها جامدة غير متغيرة، ولكن الأمر نسبي على أية حال، فالتغير يحدث في جميع المجتمعات على حد سواء، ولكنه يختلف في سرعته وفي عمقه وفي اتساعه[81]، ولقد كانت المجتمعات القديمة تعيش على نمط واحد مستقر نقلته عبر الأجيال المختلفة دون تغيير يذكر، واستمر ما تحت الشمس ثابتا لا يعتريه التغير، وسارت

الحياة مجراها العادي دون أن يحدث للثقافة تغيير يذكر. ولقد رأى أفراد هذه الثقافات القديمة تغيرات من نوع معين. ولم تكن تلك التغيرات تحدث اختلافا في طرق الحياة. ولقد كانت هذه الاختلافات كالزواج والميلاد والشيخوخة والمرض والحوادث. ولم يكن موجودا ذلك النوع من التغير الذي نعني به التراكم التقدمي للثقافة، ثم ظهر العلم الحديث وغيره من الأفكار الجديدة والمخترعات الحديثة في جميع نواحي الحياة، وبدا التغير مقوما مهما من مقومات حياتنا في العصر الحاضر، وأصبح عامل التغير، العامل الذي يعم جميع نواحي حياتنا الحاضرة[83].

ولقد أدى الإيمان الواضح عند فلاسفة البراجماتية بحقيقة التغير وتسارع إيقاعه إلى نظرة جديدة للكون والحياة والإنسان. فلقد أصبح الكون مفتوحا في حالة تشكل دائم مما يحتم على الإنسان إذا أراد أن يعرف حقيقته أن يتطلع دائما إلى الغد، وإلى مابعد الغد، لكنه إذا حبس نفسه في الأمس فسوف يخطىء الفهم.

ويرى (كلبا تريك) أن أهم عامل ساعد على أن يوصف العصر الحديث بأنه عصر التغير هو ما يسميه بـ «الفكر المختبر»، ويقصد به ذلك النوع من الفكر الذي يخضع للاختبار وتكون نتيجة الاختبار هي الحاكمة في عملية القبول أو الرفض، فمثل هذا المنطق يؤدي إلى المراجعة الدائمة والتجديد المستمر. وهو في هذا الشأن يستشهد بما قام به جاليليو من إخضاع رأي لأرسطو للاختبار، وبعد أن ظل العالم قرونا ثابتا على رأي أرسطو دون اختباره، إذا بجاليليو يثبت خطأه فيفتح الباب بذلك لتدفق في الفكر العلمي الذي أدى بدوره إلى الكثير من صور التغير[83].

ولم يكن تراكم الأفكار الموثوق بها وحده هو العامل الذي أدى إلى خلق العالم الحديث، وإنما صاحب هذا التراكم ميل إلى تطبيق هذه الأفكار لتحسين الحياة الإنسانية. حقا إن الأمر لم يسر على هذا المنوال دائما، ففي بلاد الإغريق، لم يكن للتطبيق العملي شأن يذكر، ولم يكن هدفا يسعى إليه. أما الآن، فإن الميل إلى تطبيق الفكر يبلغ أقصاه أن بعض مظاهر هذا التطبيق العملي تلقى معارضة من بعض الأوساط، ولكننا لا ننشد هنا بيان قيمة التطبيق، وإنما ننشد الإشارة إليه فقط.

ويرصد فيلسوف التربية البراجماتي كلباتريك ثلاثة آثار بعيدة المدى

لشيوع (الفكر المختبر) كان لها أثرها في التغير كماً ونوعاً:

1. النظرة العقلية المتغيرة[84]: فقد ظهر في ميدان الفكر اتجاه جديد مخالف لما كان سائدا خاصة في أوروبا العصور الوسطى فما قبلها، هذا الاتجاه هو الإيمان الإيجابي بقدر ما يمكن إثباته بالاختبار، ففي الطريقة العلمية نوع جديد من الطمأنينة، وإحساس بها. ومن هذه الزاوية، تنظر العقلية الحديثة، دون أن يخالجها اضطراب إلى تفتيت الذرة أو إلى نبذ قانون نيوتن، وتعتبر هاتان الحالتان نصرا إيجابيا للفكر المختبر بدلا من اعتبارها هزيمة له. لقد أثبتت هذه الطريقة (العلمية) نفسها عن طريق الاختبار بوسائل أدق. ولما كان الإنسان هو الذي قام بذلك، فقد أثبت نفسه.

ومن الخصائص البارزة التي تميز الاتجاه الجديد، ميلنا إلى نقد أنظمتنا، وميلنا المتزايد إلى تغييرها وفقا لنتائج هذا النقد. وحتى العقليات العادية، قد أخذت تدرك أن الأنظمة يصنعها الإنسان لنفسه، وهي لذلك يجب أن تتغير عندما تبدو غير صالحة. وهذا اتجاه عام لا استثناء فيه. ويبلغ هذا الاتجاه درجته المتطرفة عند بعض الشعراء وكتاب القصة والمسرحيات في العصر الحاضر الذين يبدو أنهم قد استقروا على أن الناس سوف يقومون حتما بتعديل مفهوماتهم المتوارثة عن التنظيمات الدينية والأسرية والأخلاق بصفة عامة، وعن النظام الصناعي والملكية والحرب ونظام الدولة ذاتها. وفي الحقيقة أن شيئا من هذه الأنظمة لا يستثنى من هذه القاعدة لسبب تقديس البعض له، فكل شيء يوضع موضع الاختبار، وأيا كان رأينا كأفراد حول بعض الانتقادات التي توجه للأنظمة القائمة، ومهما كان مدى خلافاتنا حول مزايا التحسينات المقترحة، إلا أنه من الواضح وضوحا كافيا أن هنالك ميلا شاملا للنقد[85].

2. النتائج الاجتماعية لحركة التصنيع: إن هذه النتائج عديدة، وبعيدة المدى. وقد وردت قصتها كثيرا لدرجة تجعل الكاتب يتردد حتى في مجرد الإشارة إليها، ومع ذلك فتكامل عرض الفكرة يحتاج إلى إبراز بعض النقاط:

- فمن أوضح نتائج التصنيع الناس، التكامل الاجتماعي المطرد النمو وما يترتب عليه من ازدياد حاجة المجتمعات إلى بعضها البعض.

- أما الاتصال، وهو الجانب الفكري لعملية التكامل ذاتها، فقد زاد ـ

بدرجة أعظم - وخاصة في ميدان سهولة انتشار الأفكار وسرعته.

- تزايد الاتجاه نحو التجميع، فالمصنع الصغير يكبر في الحجم لأسباب اقتصادية، وتتحد المصانع في منظمات صناعية، وتزداد الضخامة تضخما فتنشأ حول المصنع مدينة صناعية، وتتضاعف المصانع فتكبر المدينة، وينتقل إليها الناس من الريف، وتؤدي الهجرة إلى تضخم عدد السكان وفي الوقت ذاته فيمكن الإنتاج المتزايد من سد حاجة عدد أكبر من السكان، وبذلك يزداد عدد التنظيمات في مختلف النواحي، ويصبح المجتمع محكوما بمؤسساته لا بأفراده[86].

3. **الاتجاه الديمقراطي**: وهو يقوم على احترام الناس، وأن لكل فرد شخصيته وأنه يجب أن يعامل على هذا الأساس. وهذا الاتجاه كان ضروريا لإيجاد التوازن المطلوب في ظل الاتجاه السابق الذي يشير إلى تزايد الاعتماد على حكم المؤسسات والتنظيمات حتى لا تطغى على الفرد وتقهره.

إن العالم بأنظمته وموارده ملك للإنسان، وهو موجود من أجل نموه ومساعدته على أن يعبر عن وجوده، ولما كان الإنسان لا يصبح إنسانا إلا في مجتمع، كان لابد للإنسان أن ينمو وأن يعبر عن وجوده بصورة تسمح للجميع بأن ينموا وأن يعبروا عن وجودهم ولا تسمح لأي شخص أن ينمو على حساب الآخرين[87].

لكن: هل من الممكن أن يظل الاستقرار الاجتماعي قائما مع التزايد المطرد في سرعة التغير؟ وبعبارة أخرى: إذا كان معدل سرعة التغير سيزداد بغير حدود، ألا يأتي حتما في النهاية وقت تصبح عنده سرعة التغير بالغة درجة تؤدي إلى انحلال المجتمع؟ بالطبع يمكن أن يحدث هذا لكنه تحد يدفع علماء السياسة والاجتماع والنفس والتربية إلى مواجهته بكل السبل.

وفضلا عن ذلك فالتقدم نادرا مايكون منتظما، ويؤدي هذا الوضع غير المتزن إذا استمر على هذا النحو إلى الشعور بالتوتر. وربما كان أهم أمثلة على هذه الحالة هو ما ترتب على التقدم التكنولوجي من ظهور طرق جديدة للحياة، بينما ظلت وجهة النظر الاجتماعية الخلقية، وأساليب السلوك المنتظمة للحياة متخلفة عنها[88]. وهذا أيضا من المسائل التي فرضت نفسها بصفة خاصة على فلسفة التربية لكي تعمل أدوات البحث والتحليل للخروج من هذا المأزق.

المعرفة:

يبدأ ديوي مثله مثل معظم الفلاسفة بتوضيح وجهة نظره بنقد الفكر السابق عليه تجاه المعرفة.

فالنظرية التقليدية التي لا تزال سائدة عند البعض حتى اليوم، تزعم وجود عيوب ذاتية في الإدراك والملاحظة كوسيلتين للمعرفة، وذلك بالإشارة إلى الموضوع الذي يقدمانه، وطبقا للرأي القديم: هذه المادة هي بالذات خاصة جدا، وتبلغ من التغير والحدوث ما لا سبيل معه أن تسهم في (المعرفة) فهي إنما تفضي إلى الظن ومجرد الاعتقاد. أما في العلم الحديث، فلا توجد في الحواس إلا عيوب (عملية) هي بعض التحديد في البصر، مثلا مما يمكن أن يصحح ويكمل بوسائل متعددة مثل استعمال العدسات، وكل نقص في الملاحظة يدفع إلى اختراع آلة جديدة تكمل النقص (ويبعث على ابتداع وسائل غير مباشرة كالحساب الرياضي الذي نتغلب به على قصور الحواس). ونشأ في مقابل هذا تغيير في مفهوم الفكر وعلاقته بالمعرفة، فقد زعموا في القديم أن المعرفة السامية يجب أن يقدمها الفكر الخالص، وهو خالص لأنه بعيد عن الخبرة مادامت الخبرة تتطلب تدخل الحواس، أما الآن، فمن المسلم به أن الفكر ـ على الرغم من أنه لا غنى عنه في معرفة الوجود الطبيعي ـ لا يمكن بذاته أن يقدم هذه المعرفة. ولا غنى عن الملاحظة، سواء في تقديم المادة الأصلية التي تشتغل عليها، أو في اختيار النتائج وتحقيقها تلك النتائج التي نصل إليها بالبحث النظري. ولا غنى للعلم عن خبرة متخصصة بدلا من كل خبرة تضع حدا لإمكان العلم الصحيح[89].

وهناك مقابل موضوعي لهذا التغيير، فقد كانت الحواس والخبرة في النظرية القديمة عوائق للعلم الصحيح، لأنها داخلة في التغير الطبيعي وكان موضوعها الملائم لها والذي لا مناص منه هو الأمور المتنوعة والمتغيرة، والمعرفة بمعناها الكامل الصحيح إنما تكون ممكنة إذا كانت علما بالثابت اللامتغير. وهذا وحده هو جواب البحث عن اليقين. وبالنسبة للأمور المتغيرة، الظن والتخمين وحدهما هما الممكنان، كما أن تلك الأمور من جهة العمل هي منبع الخطر.

ويعقب ديوي بأن فكرة علم طبيعي، في نظر العالم وفي صيغة مما

يفعله في البحث، ينبغي أن تولي ظهرها للتغيير الحاصل في الأشياء والأحداث، لهي فكرة غير مفهومة، فما يهم العالم أن يعرفه وأن يفهمه هو بالضبط التغييرات الحاصلة، تلك التي تصنع له مشاكله، وهذه المشكلات تحل حين تترابط التغييرات بعضها بالآخر. وعندئذ تبرز الثوابت والمتغيرات النسبية، ولكنها علاقات بين التغييرات وليست مكونات لعالم أعلى من الوجود.

كانت المعرفة في النظرية القديمة، كما كان العلم، تدل بالضبط وبالإطلاق على الانصراف من التغير إلى اللامتغير. أما في العلم التجريبي الجديد، فإننا نحصل على المعرفة بطريق مغاير لذلك تماما، نعنى بوساطة تنظيم مدبر لطريق محدود مخصص للتغير. وطريقة البحث الطبيعي، هي إجراء بعض التغيير لنرى أي تغيير آخر ينشأ عن ذلك، والترابط بين هذه التغييرات - حين تقاس بسلسلة من الإجراءات - يكون الموضوع المحدد والمطلوب للمعرفة[90].

وانتقد ديوي كذلك الفيلسوف الألماني (كانط) الذي زعم أنه أحدث في الفلسفة ثورة مثلما أحدث كوبرنيق في علم الفلك، وهذا الزعم حرص ديوي على تفنيده[91]، فأن يرجع كانط المعرفة إلى الذات العارفة، ويجعلها هي المحور الذي تدور عليه ليس ثورة كوبرنيقية، بل رجوعا إلى نظرية بطليموس، أو على حد تعبير ديوي: إنه عود إلى نظام بطلمي متطرف Ultra Ptolemaic.

الثورة الكوبرنيقية هي كذلك لأنها نزعت عن حركة الأجرام السماوية ما لها من صفة ذاتية طبيعية فيها. وقد أخذ كانط هذا الجانب الوحيد من الثورة الكوبرنيقية وطبقه على المعرفة الإنسانية، وقال إن الأشياء ليس لها في ذاتها حقيقة تعرف، وإنما المعرفة تنبع من أنفسنا، حين تصاغ الأشياء الخارجية في قوالب أو مقولات عقلية. ويفسر ديوي هذا الصنيع من جانب كانط بأنه لم يفعل شيئا أكثر من أنه أنزل الفلسفة من عرش التعالي في عالم منفصل إلهي، إلى عرش العقل الموجود في الإنسان، فالمعرفة مستمدة بالفطرة من هذا العقل، وهي أولية سابقة على التجربة.

أما رأي ديوي، فهو على عكس هذا.

المعرفة ليست أولية، ولا سابقة على التجربة، بل إنها نابعة من التجربة

نفسها، من الخبرة، وهي ثمرة لها.

إن اعتماد المعرفة على المقولات الموجودة في العقل ـ أو إن شئنا الدقة بحسب تعبير كانط مقولات الفهم ـ يضفي عليها هاتين الصفتين المميزتين للعلم، وهما العموم والضرورة. ونحن نذكر أن تحليل هيوم، وإنكاره الصلة السببية هو الذي أيقظ كانط من سبات الاعتقادات، فأقام مذهبه للرد على مزاعم هيوم[92].

بيد أن العلم الحديث اجتاز مرحلة الحتمية التي أرادها له مذهب نيوتن، فأصبح لا يزعم عموما ولا ضرورة. إنه حادث، وأصبح يقوم على الاحتمالات، وتتغير القوانين كلما تغيرت الظروف والشروط. ليست القوانين وهي الغاية النهائية من العلم أزلية ثابتة، وإنما هي تصوير للعلاقات المتبادلة بين الظواهر، هذه الظواهر المتغيرة بحسب الظروف والأحوال.

وديوي يؤكد أنه هو ـ لا كانط ـ صاحب ثورة كوبرنيقية في المعرفة، ذلك أن مركز الفلسفة في تراثها القديم كان الذهن الذي يعرف بمقتضى ما له من قدرات موجودة بداخله، أما في الفلسفة التي ينادي بها فالمركز هو (التفاعل) المستمر في مجرى الطبيعة بين ذهن الإنسان والأشياء الطبيعية[93]. وهذا التفاعل يجري طبقا لعمليات مقصودة توجهنا نحو نتائج جديدة، وفي ضوء هذه النظرية ليس العالم هو المركز ولا الذات، وليست الطبيعة الخارجية، ولا النفس الإنسانية هي المركز، وإنما هو عالم واحد متصل يشتمل على الطبيعة وعلى الإنسان ونفسه وعقله وذكائه، باعتبار أن هذه الأمور كلها أجزاء من الطبيعة نفسها، والكل في حركة متصلة وجريان دائم، وإن شئنا أن نعين مركزا (في هذا العالم المتصل المترابط ، فهو «الخبرة»).

وتؤدي ثورة ديوي المعرفية إلى بعض النتائج[94]:

ففي المذاهب التقليدية كان الذهن يقف من الأشياء الخارجية موقف المتفرج، يراها من خارج، ولا يتدخل في أحداثها، ولا شأن له بتوجيهها، ولا يشارك في مسرح مأساتها. إنه مجرد متفرج يسجل مايجري من أحداث، أما في مذهب ديوي، فلابد من مشاركة الذهن في مجرى الحياة.

وكان الإنسان في ظل الفلسفات التقليدية يكسب المعرفة، فيتغير، لأنه يستنير من حصوله عليها، فيصبح عارفا بعد أن كان جاهلا، ولكنها معرفة

أشبه بـ (الحلية) التي تضاف إلى الشيء لتكسبه رونقا فيصلح للزينة، أما المعرفة عند ديوي، فهي ذلك النوع الذي يغير العالم، لأنه يتدخل فيه ويوجهه.

القيم:

وإذا كانت (القيم) تحتل منزلة رفيعة في الفكر الفلسفي، فإنها تحتل مكانة متميزة في فلسفة التربية بصفة خاصة من حيث إنها موجهة لسلوك الإنسان نحو هذا السبيل أو ذاك. وكان اهتمام ديوي بهذه القضية نابعا بالإضافة إلى هذا وذاك ـ أي بالإضافة إلى وضعه كفيلسوف، ودوره كمرب ـ من إنه يضع (الديمقراطية) نموذجا ينسج المجتمع الأمريكي فكره وسلوكه وفقا له. ومادام للأفراد في النظم الديمقراطية حق المشاركة في تكييف أغراض الجماعة، وفي تقرير شؤونها، فمن المهم أن يعرفوا المقياس الذي يمكن بوساطته الحكم على هذه الشؤون، والتمييز بين ماهو صالح وماهو غير صالح من الأغراض[95].

والإجابة عن هذا التساؤل في البراجماتية خاضع للمبدأ البراجماتي العام، فإذا كانت الأشياء والأعمال تستمد قيمتها من النتائج التي تترتب عليها في خبرة الأفراد والجماعات، فإن ما يؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها، هو شر، فالمصدر النهائي للقيم يقع في نطاق الخبرة الحسية بالرغبات والارتياح الناشىء عن تحقيقها[96]، ومن هنا تأتي أهمية النزعات الطبيعية والميول ـ التي هي مصدر الرغبات ـ في فلسفة ديوي.

ولكن، ليس معنى هذا أن كل شعور بالارتياح لإرضاء رغبة يكوّن قيمة، وليس معناه أن تخضع للنزعات والميول أيا كانت، وأن تساير التربية كل ميل عارض يظهره الطفل، فالميول والنزعات ليست سوى المادة الخام التي تتألف منها الحياة الطيبة، وينبغي أن تخضع هي نفسها للمقياس التجريبي، أي أن تحكم عليها على أساس أثر النشاط الذي تدفع إليه في خبرة الأفراد والجماعات، فالنزعات التي لا ينتج عنها إلا نشاط يجلب ارتياحا وقتيا عارضا، والرغبات التي يعوق تحقيقها رغبات أثبت منها وأبعد أثر في حياة الإنسان، ليست بذات قيمة، ثم إن رغبات الأفراد قد يتعارض بعضها مع بعض، كما تتعارض رغبات الفرد الواحد، فلا يمكن اعتبارها كلها قيما. أما النزعات ذات القيمة، فهي النزعات ذات الأثر الثابت، التي ينتج عنها

نشاط اجتماعي يؤدي إلى النمو[97].

وقد ظهرت مدرستان للإصلاح الاجتماعي، إحداهما تقول إن الأخلاق تنبع من الباطن، وإننا إذا شئنا تغيير النظم الإنسانية، فيجب أن نعتمد على تطهير النفس وتصفية القلب. والأخرى تقول إن الإنسان ثمرة البيئة، وأن تغيير النظم يؤدي إلى تغيير الطبيعة الإنسانية، أما مذهب ديوي فيقول إن السلوك تفاعل بين الإنسان والبيئة، بين ماهو طبيعي وماهو احتمالي، فهناك قوى داخل الإنسان وقوى خارجية عنه، والخير في التلاؤم البصير بين الجانبين، والمقصود بالتلاؤم البصير، تدخل الروية Delibration في توجيه السلوك[98].

وليست (الروية)، حساب الأفعال من جهة ما تؤدي إليه من مكسب وخسارة في المستقبل كما يزعم أصحاب مذهب المنفعة. ومن الواضح تباين هذه الفكرة مع الواقع، إذ ليست وظيفة الروية أن تؤدي إلى الفعل بإبراز أقصى نفع يمكن الحصول عليه، بل وظيفتها حل مشكلات العمل الراهن، وأن تعيد إليه الاتصال وترد له الانسجام، وأن تستخدم الدوافع الضائعة وتوجه العادات نحو الطريق الصحيح. ولتحقيق هذه الغاية تنقطع الروية إلى ملاحظة الشروط الراهنة وتذكر المواقف السابقة. تبدأ الروية من موقف مضطرب وتنتهي باختيار مسلك للعمل تشق طريقها فيه.

ويستمر ديوي في نقد النظرية الحسابية Calculative Theory في الأخلاق، فيقول إن الحقيقة الأساسية الأولى هي أن الإنسان كائن حي يستجيب في العمل لمؤثرات البيئة، وهذه الحقيقة تتعقد في (الروية) ولكنها لا تنمحي بكل تأكيد. ونحن نستمر في الاستجابة لموضوع خيالي، كما نستجيب للأشياء التي نلاحظها. والطفل لا يتحرك نحو صدر أمه نتيجة تقدير مميزات الدفء والطعام التي تفوق آلام المجهود. ولا يبحث البخيل عن الذهب، ولا يكافح المهندس المعماري لعمل الرسوم، ولا يعمل الطبيب على مداواة الجروح نتيجة لحساب المميزات والمساوىء النسبية»[99].

والفرد في تكوينه للقيم الخلقية يمر بمرحلتين متتابعتين، في المرحلة الأولى تكون الأخلاق مفروضة على الفرد عن طريق الجماعة، وفي المرحلة الثانية، فإنه على الرغم من أن الفرد يكون قد تأثر بالقيم الأخلاقية التي فرضتها عليه الثقافة، فإنه يبدأ في أن يسلك سلوكا يمكن أن نعتبره خاصا

به إذ يصبح سيد أخلاقه. وفي المرحلة الأولى وهي المرحلة التي تفرض فيها الجماعة على الفرد نوع الأخلاق التي يجب أن يتعامل بها، تعمل هذه الجماعة على أن يكتسب هذا الفرد وأن يقبل أنواعا من السلوك على أنها واجبات، ولذلك يجب القيام بها، وأنواعا أخرى من السلوك على أنها أخطاء، ولذلك يجب الابتعاد عنها. والأخلاق في هذه المرحلة هي أخلاق خارجية، وفي المجتمعات الراكدة التي مازالت تمر بمرحلة حضارية بدائية تكون هذه الأخلاق الخارجية هي النمط السائد، ويخضع لها الفرد خضوعا تاما، وبذلك ينعدم أو يقل الصراع بين الفرد والتقاليد، ولو أننا نظرنا إلى كثير من الناس في العصر الحديث لوجدنا أنهم مازالوا في هذه المرحلة[(100)].

أما المرحلة الثانية من مراحل تكوين الأخلاق فهي التي تصبح فيها هذه الأخلاق مسؤولية فردية وإنجازا فرديا، أي أنها تنتقل من مجرد سلوك توافقي مع حاجات الجماعة وقيمها إلى إيمان بهذا السلوك ومسؤولية عنه، وعلي هذا الأساس أيضا ينتقل تكوين الضمير من مجرد سلطة خارجية إلى أن يصبح سلطة داخلية تقوم على الإقناع والاقتناع.

والقيم الخلقية بهذا المعنى تكتسب صفة الموضوعية في ضوء العلاقة بين سلوك الإنسان ونتائج هذا السلوك في بيئته وفي الآخرين، فالأخلاق التي تصوغ أحكامها القيمية على أساس النتائج يجب أن تعتمد بطريقة أوثق على نتائج العلم، لأن المعرفة بالعلاقات بين التغيرات معرفة تمكننا من ربط الأشياء كأسباب ومسببات، هي العلم، ومن هنا تسقط الفواصل بين القيم العليا والسلوك، حيث يقاس هذا السلوك في ضوء نتائجه وفي ضوء هذه القيم، ومن هنا كذلك يتصل السلوك الخلقي بالمستقبل حيث إنه يهدف إلى تعديل الظروف والاختيار من بينها على ضوء معرفة الخير والشر. بل إن تعديل السلوك يتطلب تغيرا في الظروف الموضوعية التي تتدخل في تكوين عادات الإنسان وخلقه. وبهذا يمكن أن تصبح الأخلاق علمية مادامت تخضع لقياس موضوعي حين نقيس هذه الظروف الموضوعية، فالأخلاق ليست ذاتية مغلقة على نفسها، كما ذهب بعض فلاسفة الأخلاق حينما عزلوا بعض أنواع السلوك على أنها فاضلة أو مرذولة من آفاق السلوك الواسعة، تلك التي تتصل بحياة الإنسان مثل الصحة والقوة والمهنة، فقد يؤدي هذا الانفصال إلى نتائج كثيرة على رأسها (النفاق) المتمثل في

العمل العلني على غير مايبطنون ويؤمنون، وكذلك (الرضا) المتمثل في الاستسلام والمسايرة لما هو سائد مهما كان سيئا[101].

ثانيا: بعض ملامح الفكر التربوي البراجماتي

الأهداف:

على الرغم من الأهمية التي تحتلها (الأهداف) في العمل الإنساني بصفة عامة، والعمل التربوي بصفة خاصة، فإننا نجد أنها في حاجة إلى تعريف يساعد على تبين حدودها ومداها وأثرها وأنواعها، ففي المجال التربوي مازالت الأهداف تستخدم - كما تستخدم في المجالات الأخرى - بمرادفات كثيرة، فهناك الغايات، والأهداف، والأغراض والمقاصد والمرامي، ويبدو للبعض أنها جميعا تؤدي وظيفة واحدة وتحمل معني واحدا[102].

ولسنا في مجال يسمح لنا بمناقشة الفروق بين هذه المصطلحات، وكل ما نريد أن نوضحه هنا أنه مهما كانت صياغة الأهداف والعبارات التي تدل عليها، فإنها تتضمن دافعا يحس به الفرد أو الجماعة يتحول إلى رغبة، ثم إلى تفكير في تحقيق هذه الرغبة عن طريق تغيير الظروف الموضوعية وتبديلها بالوسائل المناسبة إلى ظروف جديدة تجسد هذه الرغبة[103].

وهذا الدافع، ثم الرغبة، ثم التفكير في تحقيقها واختيار السلوك أو المسار المناسب للوصول إليها، كل هذا ينشأ وسط مشكلة أو موقف يتطلب مواجهة أو حلا بما يتفق و(تطلعات) تنقل المشكلة أو الموقف إلى وضع جديد يحقق فيه الفرد أو الجماعة القدر الأكبر من التكيف والنمو. فشيوع الأمية وسط الأمة العربية مثلا، يشكل مشكلة أساسية للبلاد العربية، وتتكون هذه المشكلة من التناقض بين شيوع هذا الجهل وحق الأمة في حسن التعامل مع متغيرات الكون والحياة. ومن هذا التناقض ينشأ الدافع ثم الرغبة في حل هذه المشكلة بمحو الأمية، وبالتالي ينشأ التفكير في تنظيم الوسائل الكفيلة بذلك، والانتقال من الدافع إلى التفكير إلى استنباط الوسائل المناسبة للوصول إلى (التطلعات) الجديدة التي تبدل المشكلة بموقف جديد.. كل هذه الخطوات تكون عملية ذكية، تجعل من الرغبة هدفا، ومن الهدف خطة عملية. وعلى ذلك فإن «الهدف يدل على نتيجة أي عملية

طبيعية على مستوى الوعي بحيث تحيله عنصرا في تقدير الملاحظة الراهنة وفي اختيار طرق التصرف. وفحواه، أن النشاط قد أصبح ذكيا، وبصفة خاصة، فره يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما في موقف معين بطرق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والخبرة»[104].

ولعلنا الآن نستطيع أن نطبق نتائج هذا المفهوم على النظر في المعايير التي رأى (ديوي) أنها هي التي تحدد الأهداف الصالحة[105]:

1 - يجب أن يكون الهدف وليد الظروف الراهنة مبنيا على الأمور الجارية فعلا وعلى مافي الوضع من وسائل أو صعاب. فما أكثر ما تغرق هذا المبدأ نظريات التربية والأخلاق المتعلقة بالهدف الصحيح لأعمالنا فنفرض غايات خارجة عنها، وغريبة عما يتألف منه الوضع المحسوس، ومستقاة من معين خارجي. وهكذا تصبح المشكلة، توجيه أعمالنا لتحقيق هذه الغايات التي نزودها من الخارج تزويدا، وهي أشياء ينبغي لنا أن نعمل من أجلها، ومهما يكن الأمر، فإن مثل هذه الأهداف تقيد الذكاء ولا تعبر عن العقل في تدبره وملاحظته واختياره لأفضل الحلول المحتملة. وهي تقيد الذكاء لأنها إذ تقدم جاهزة، لابد أن تفرضها سلطة خارجية عنه، فلا يبقى له إلا مجرد الاختيار الآلي للوسائل.

2 - ينبغي أن يكون الهدف مرنا قابلا للتغيير حتى يلائم الظروف، وهذا لا يحدث عندما يكون الهدف مفروضا من خارج، إذ من طبيعته في هذه الحال أن يكون جامدا، لأنه لما كان مقحما أو مسلطا من الخارج لا يفرض فيه وجود علاقة عملية بينه وبين ظروف الوضع المحسوس، فما يحدث في أثناء سير العمل لا يؤيده أو يفنده أو يغيره. بل لا نستطيع إزاء هدف كهذا إلا التمسك به. وما قد يصيبه من فشل بسبب قلة تكيفه، يعزى إلى إعوجاج الظروف ليس غير، لا إلى أن الهدف ليس معقولا في تلك الظروف. أما الهدف المشروع فقيمته، على النقيض من ذلك، في قدرتنا على اصطناعه لتبديل الظروف، فهو أسلوب نعالج به الظروف لنحدث فيها ما نريده من التغييرات. وكل هذا معناه أن الهدف شيء تجريبي، ومن ثم فإنه ينمو نموا مطردا أثناء امتحانه واختباره بالعمل.

3 - ينبغي أن يمثل الهدف دائما إطلاق فعاليات الإنسان وتحريرها.

وفي القول الاصطلاحي (وضع الغاية نصب عينيه) مايشعر بذلك، لأنه ينصب أمام العقل نهاية أو خاتمة لعملية ما، فما من وسيلة نستطيع أن نجد بها العمل إلا إذا وضعنا نصب أعيننا الأشياء التي ينتهي بها، كأن يكون هدف المرء في الرمي هو الرمي. ولكن يجب أن نذكر أن الشيء ليس إلا علامة أو إشارة يعين بها العقل العمل الذي يرغب في تحقيقه. وإذا توخينا الدقة في التعبير، قلنا إن الغاية الموضوعة نصب العين ليست المرمى نفسه، بل إصابته. وما الأشياء المختلفة التي يفكر فيها المرء إلا وسائل لتوجيه العمل.

وبناء على هذه المعايير يمكن أن نشرع في الإشارة إلى بعض الصفات التي تتميز بها الأهداف الصالحة في التربية[106]:

1 ـ يجب أن يبنى هدف التربية على الفعاليات الذاتية للفرد المربي بما في ذلك استعداداته الفطرية وعاداته المكتسبة، ومن هنا كان من الخطأ الاستجابة إلى ذلك الميل العام إلى الأخذ باعتبارات محببة إلى الكبار ونصبها أهدافا دون نظر إلى استعدادات المتعلمين.

2 ـ ينبغي أن يكون الهدف قابلا للتحول إلى طريقة للتعاون مع فعاليات المتعلمين، أي ينبغي أن يشعرنا بنوع البيئة اللازمة لتحرير استعداداتنا وتنظيمها. وما لم يؤد الهدف إلى وضع أساليب معينة للعمل، وما لم تساعد هذه الأساليب على امتحاناته وتصحيحه وتوسيعه، لم يبق للهدف قيمة، فبدل أن يساعد مهمة التعليم الخاصة، نراه يحول دون القيام بالأحكام البسيطة في ملاحظة الأوضاع وتقديرها، إذ يعمل على إبعاد معرفة كل شيء إلا ما اتفق مع الهدف المنصوب. إن كل هدف جامد بحكم تلقينا إياه جامدا، ينفي في الظاهر لزوم الاهتمام بالأوضاع الملموسة، فإذا كان تطبيقه واجبا في كل حال، فما جدوى ملاحظة التفاصيل التي ليس لها في الأمر عدّ ولا حسبان؟[107].

3 ـ ينبغي للمربين أن يحذروا من الأهداف التي يزعم أنها عامة أو نهائية، فلا شك أن كل عمل، مهما بلغ من التحديد هو عام بما يتفرع عنه من العلاقات لأنه يفضي إلى ما لا حصر له من الأشياء، وعلى قدر ما تجعلنا الفكرة العامة أشد يقظة لتلك العلاقات، لا يمكن أن تكون عامة إلى حد بعيد. ولكن (العام) قد يستعمل أيضا بمعنى (المجرد) أو المنفصل

عن كل قرينة معينة. ومثل هذا التجريد معناه البعد مما يعود بنا مرة أخرى إلى اعتبار التعليم والتعلم مجرد ذرائع نبلغ بها غرضا منقطع العلاقة بالوسائل[108].

الأساس الخبري للتعليم:

أي مصدر يمكن أن نعتمد عليه ونثق فيه لنستمد منه مواد التعليم؟

لم يكن مما يرضي فلاسفة اليونان أن يعتمدوا في أمر مثل هذا على الواقع الخبري، حيث إن مجاله لم يتعد عندهم الشؤون العملية البحتة التي تدل على النقص والحاجة والرغبة، مما يجعلها غير قادرة على الاكتفاء بذاتها، أما المصدر الذي كانوا يعدونه أهلا للثقة والاعتماد عليه فهو أن تقوم مواد التعليم على مجموعة من المبادىء والأصول العامة الثابتة المجردة مما لا تستطيع أن نلتمس له وجود في العالم الخبري، فلديك من «العقل» ما يمكنك أن تضرب به في عالم المثل أو الصور المجردة لتستمد منه قوام ما تود تعلمه[109]، ذلك لأن هذه الأمور وما يماثلها موجودة لذاتها، مبرأة عن أي اعتبار مما يجعلها أشرف وأرفع من الأمور العملية. هذا بالإضافة إلى حاجة الأمور العملية إلى الجسم من حيث هو أداة لها، بينما يعد (العقل) ذلك العنصر اللامادي السامي، أداة للمبادىء والأصول العامة الثابتة المجردة. وهذا هو أساس مايعرف بالثنائية المعروفة بين العمل والمعرفة[110]. فليس لك أن تعد ما تتعلمه من الأمور العملية «معرفة»، إنها «ظن»، و«المعرفة» لابد أن تستند إلى يقين، واليقين لا يلتمس إلا في الأمور العقلية البحتة ومن هنا أيضا قامت مواد التعليم على أساس نظري عقلي صوري بحت. ونبذت الأساس الوجودي الخبري الواقعي.

فإذا جلونا الخبرة ونفينا ما كان لاحقا بها من سوء الفهم والاعتبار، بحيث تبين لنا أن المحك الذي يبين قيمة أي فلسفة هو مدى اعتمادها على مثل هذه الخبرة[111]، كان علينا أن ننظر في كيفية قيامها كأساس تقوم عليه التربية وكمحور تدور حوله عملية التعليم.

وأول ما نحب أن نلفت إليه النظر هو أن ننفي ما قد يتبادر إلى الأذهان من اعتبار كل ماهو خبري صالحا لأن يدخل في العملية التربوية، إذ إن هناك بعض الخبرات التي تلحق بالعملية التربوية ضررا أكثر منه نفعا،

فقد تكون الخبرة بحيث تؤدي إلى التبلد مثلا، كما قد تمنع الحساسية وتضعف من القدرة على الاستجابة الموفقة ومن ثم تقلل من إمكان أن يحصل على خبرات أغنى في المستقبل[112].

وقد تكون الخبرات من التفكك فيما بينها بدرجة تجعلها غير متكاملة، بينما تكون كل منها في حد ذاتها، مما يؤدي إلى تبديد طاقة الفرد وإلى تشتيت فكره. وهنا يجدر بنا أن نسجل أن التربية التقليدية لم تهمل الخبرة كلية، وإنما عيبها أنها كانت تقوم على خبرات من النوع السيىء الضار، فكثير من الطلاب من تبلدت أفكارهم وفقدوا الحافز على التعلم من جراء الطريقة التي خبروا بها التعلم. وكثير من الطلاب اكتشفوا الهوة الكبيرة التي تفصل بين ماتعلموه داخل المدرسة ومواقف الحياة التي يخبرونها مما لا تتيح لهم أي قدرة على التحكم فيها، فليس الأمر إذن وجود الخبرات أو عدم وجودها وإنما المهم كذلك أن يقترن هذا الاهتمام بنوع ما يقدم من خبرات.

ويضع لنا ديوي شرطا مهما نستعين به في اختيار نوع الخبرة، وهو مايكون للخبرة من تأثير في الخبرات التالية: إن ذلك يفرض على المربي أن يمد التلميذ بخبرات تستغرق ضروب نشاطه مع ضرورة ألا تكون منفرة حتى تشجعه على الحصول على خبرات أخرى مرغوب فيها في المستقبل، ويسمي ديوي هذا الشرط «استمرار الخبرة» The Continuity of Experience[113] بيد أن الأمر ليس مرهونا بتطبيق معايير وشروط، بل لابد أن يقرن هذا الشرط بالاهتمام بـ «طريقة» تطبيقه. إن المغالاة في تدليل الطفل خبرة لها أثر مستمر، فهل يجيز لنا أن نقبلها؟ الآثار السيئة لخبرة مثل هذه معروفة ومن هنا كان قولنا إن «الطريقة» التي نطبق بها شرط الاستمرار لا تقل أهمية عن هذا الشرط نفسه[114].

وحقيقة الاستمرار، أو مايسمى بـ «تواصل الخبرة» Experimental Continuum ترتبط بها حقيقة أخرى وهي أن الخبرة لا تحدث في الفراغ، بل إن هناك مصادر خارج الفرد تنشأ عنها وتنبع من معينها على الدوام وهي البيئة، وهل يستطيع أحد أن ينكر أن الخبرة الذي يكتسبها طفل في بيئة مثقفة تختلف عن تلك التي تتميز بالجدب الثقافي؟ وأن خبرة الطفل الذي ينشأ في القرية تختلف عن خبرة التي ينشأ في المدينة؟ إن ذلك

يفرض على المربي أن يكيف الخبرة الحقيقية عن طريق الظروف المحيطة بها، دون أن يقف عند حد ذلك، بل لابد أن يضع في الحسبان كذلك أي عوامل البيئة يمكن استغلاله للحصول على خبرات تؤدي إلى النمو. وهذا التنظيم الفعال لظروف الخبرة الموضوعية يتيح فرصا أنجح لقيام تفاعل مفيد بين هذه الظروف وهذه الحاجات الداخلية مما يوفر للخبرة شرطا رئيسيا آخر يكسبها القدرة على أن تكون خبرة مربية. وقد كان تأكيد التربية التقليدية على ظروف الخبرة الخارجية وحدها هو الذي أكسبها ماعرفت به من شكلية وجمود، ذلك لأن (التفاعل) لابد أن يراعى فيه الجانبين معا: جانب الظروف الخارجية الموضوعية، وجانب العوامل الداخلية[115].

إن الخبرة حينما نراعي فيها هذه الشروط، ننأى بها عما أخذناه على النظريات والآراء السابقة من أوجه الخطأ والنقص، فهي في هذه الصورة الجديدة تنظر إلى الطفل لا على أنه يقف من الأشياء موقفا سلبيا يتلقى منها الانطباعات المختلفة، وعن طريق هذه الانطباعات يتعلم وتختبر هذه الأشياء، وإنما تنظر إليه من حيث إنه يتعلم ما يتعلمه عن هذه الأشياء عن طريق استعماله لها وما يترتب على هذا الاستعمال من عواقب ونتائج[116] أو بمعنى آخر تنظر إليه من حيث إنه يتعلم عن طريق سلوك هذه الأشياء والأشخاص[117].

وليس من شك أننا عندما ننظر إلى الخبرة والعمل هذه النظرة إنما نضع التفكير في موضعه الصحيح من حيث هو عملية ملتحمة بالعمل والخبرة، ومن ثم لا يعدو العمل وعاءً فارغاً من التفكير يستحق ما لحق به من ازدراء وتحقير. إنه بهذا يمكن أن يصبح سبيلا للتعلم والحصول على المعرفة، إن لم يكن هو السبيل الوحيد. والخبرة بناء على هذا ليست مجرد تلخيص لما تم من الأشياء، وبذلك يكتسب كل ماحدث لنا من الأشياء وما قمنا نحن به من عمل بهذه الأشياء خصبا وغنى وثراء ويذهب عن التجريب ما لصق به من اندفاع وشعوذة، ويصبح موجها عن طريق هدف معين وتسيره طرق ومقاييس خاصة فيكتسب بالتالي العنصرالعقلي الذي يقف به في مواجهة كل من التجريبية التقليدية والمثالية العقلية[118].

أما النتائج التي يمكن استخلاصها من كل ماسبق بالنسبة للعملية التربوية

فتتلخص فيما يلي:

1 - إنه مادامت العلاقات الفعالة التي تقوم بين الإنسان وبيئته الطبيعية والاجتماعية هي التي تكون قوام الخبرة[119]، كان على المدرسة أن تهيىء بيئة تتسم بالحيوية والواقعية يمكن أن يحدث فيها مثل هذا التفاعل وحتى يمكن للتلميذ أن يكتسب نتيجة هذا التفاعل المعاني المهمة اللازمة لزيادة «خبرته وتعلمه». إن رفض مدارسنا أن تكون أماكن للحياة إنما هو بمنزلة انتحار أخلاقي للمجتمع الذي نعيش فيه. إننا نساعد بهذا على قيام العملية التربوية على أسس علمية صحيحة، إذ يخبرنا علماء النفس بأن التعلم يستند إلى مبدأين مهمين:

أولا: إن ما نتعلمه يجب أن نمارسه.

وثانيا: أننا لا نتعلم كل شيء نمارسه، فنحن نتعلم فقط الشيء الذي ننجح في أدائه[120].

2 - لقد لحق بأوجه النشاط المختلفة في الحياة الاجتماعية اليوم من التغيرات ما يجعل من اليسير النظر العلمي السليم إلى العمل واعتباره الطريق الصحيح إلى التعلم والمعرفة، فقد أدى تغلغل العلم التطبيقي في كل جانب من جوانب حياتنا، وما شهده من تطور سريع وعميق بحيث تعددت المخترعات والآلات والمبتكرات وتعقدت وأصبحت تتطلب مقدرة لا يستهان بها من العلم والبصر والذكاء والمهارة الفنية، أدى كل هذا إلى عدم قصر ما يتصل باليد من أعمال على العبيد والخدم كما كانت الحال أيام اليونان والعصور الوسطى ومطلع العصور الحديثة[121]، إذ إن الأعمال التي كانت تؤدى في هذه العصور كانت تتم بالرتابة والسذاجة والبساطة، وعدم الحاجة إلى كثير من المعرفة وإعمال الفكر والذكاء، مما أساغ لكثير من المربين الإعراض عنها واعتبارها غير صالحة لتنمية الذكاء، أما وقد تغيرت الأوضاع والأحوال، فإن هذا يفرض على المدرسة أن تصطنع من الأعمال والخبرات مايعين الأجيال الناشئة على اكتساب الفهم والإدراك اللازمين في هذا العصر بالذات، ولا شك أن هذا يحتم على الأفراد بالتالي ألا يسيروا في أعمالهم كالعميان، بل يقوموا بأعمالهم مستنيرين بهدي الفكر وإرشاد الذكاء[122].

3 - وإذا كانت طريقة العلم التجريبية قد أظهرت سخف ماكان شائعا من

فصل بين النظر والعمل، بين الخبرة والمعرفة، فإن من أهم الاعتبارات التي يجب أن تضعها التربية نصب عينيها هي أنه لا وجود لمعرفة حقة أو فهم مثمر إلا أن يكون نتاجا للعمل. إن هذا يعني أن القياس الصحيح لمدى ما أحرزه التلميذ من تقدم في عملية التعلم لا يكون بما يقوم به من «تسميع» داخل الفصل، وإنما بمدى قدرته على العمل والنشاط والسلوك القائم على البصر والذكاء، ولذلك يقول ديوي إن إعمال الفكر وحده لا يمكن أن يتيح للمرء قدرة على تحليل الحقائق وإعادة تنظيمها لمعرفتها وتفسيرها وتصنيفها، بل لابد من التمرس بالأشياء لو أردنا أن نعرف عنها شيئا.. هكذا تدلنا طريقة المعمل التجريبية، وهذا هو مايجب على التربية أن تضعه نصب عينيها[123].

4 ـ ومادمنا نريد أن نقيم العملية التعليمية على أساس خبري، فلابد من التخلص من هذه النظرة المتعسفة التي تضع هوة بين خبرة التلميذ من ناحية ومختلف المواد الدراسية من ناحية أخرى على أساس أنهما مختلفان نوعا[124]. وكيفية ذلك تكون بالعمل على أن تتمثل خبرة التلميذ في داخلها العناصر والأحداث والحقائق التي تدخل في تشكيل مواد الدراسة وكذلك الاتجاهات والنزعات والميول التي تكوَّن وتنظم مادة الدراسة. هذا من ناحية الخبرة، أما من ناحية المادة الدراسية، فيجب تفسيرها على أنها قوى لازمة لتنمية حياة التلميذ، واكتشاف الخطوات التي تلائم بين خبرته الحاضرة وما تتضمنه هذه الدراسات من نضوج أكثر غنى[125]. إن الأحداث والحقائق التي تدخل في خبرة التلميذ الحاضرة وتلك المتضمنة في مواد الدراسة. إنما هي العلاقات والحدود النهائية لحقيقة واحدة، فمعارضة إحداها بالأخرى، هي المعارضة بين الطفولة والبلوغ في الحياة النامية نفسها. إنه وضع الاتجاه المتحرك والنتيجة النهائية للعملية نفسها الواحد منهما ضد الآخر، واعتبار طبيعة التلميذ واتجاهاته في حرب مع بعضها البعض[126].

ولكن هل معنى أن التربية ينبغي أن تأخذ مادتها من الخبرة الحاضرة أن نتجاهل الماضي؟ كلا. ولقد وقعت بعض المدارس التقدمية في هذا الخطأ، وخيل إليهم أن فصل الحاضر عن الماضي أمر ممكن. إن تراث الماضي يمدنا بوسيلة ناجحة حتى نستطيع فهم الحاضر[127]. وكما يجد

المرء نفسه مجبرا على أن يفتش في ماضيه حتى يفهم ماهو فيه من ظروف، كذلك فإن ما تسفر عنه الحياة الاجتماعية الحاضرة ومشاكلها وثيق الصلة بالماضي بصورة لا يمكن معها أن نعد الطلاب لفهم هذه المشاكل أو توجيههم إلى أحسن الطرق لعلاجها إلا بالبحث عن جذورها في أرض الماضي. ومعنى ذلك أن القول إن أهداف التعليم توجد في المستقبل، وأن مواده المباشرة توجد في الخبرة الحاضرة، هذا القول يكون مبدأ سليما إذا مددنا الخبرة الحاضرة ووصلناها بالماضي[128].

ذلك هو التعليم الذي يقوم على أساس من الخبرة. بيد أن هناك من يقول إن التعلم عن طريق الخبرة إنما يمد التلميذ بشؤون وأمور جزئية، ومهما أحرزت العلوم المختلفة من تقدم ونمو، فإنها لا تستطيع أن تصل بين التلميذ ومعرفة الحقيقة ككل. إنها تمده بالنظرة الجزئية الضيقة، بينما يحتاج الإنسان إلى نظرة ومعرفة الوجود ككل حتى يسترشد بهذه المعرفة وهذه النظرة في حياته[129]. والفلسفة البراجماتية تعترف بصحة هذا النقد، وهو أن التعلم عن طريق الخبرة لا يقف بنا إلا على أمور العالم الجزئية. بيد أنها تعترض على النتيجة المستخلصة من هذه الحقيقة، وذلك لأنها تعتبر أن هذه الشؤون وهذه الأمور الجزئية هي حقيقة هذا العالم، وليس هناك من حقيقة أخرى تكمن وراءها. إن الوجود هو هذه الجزئية وتلك، هو هذه الحادثة وتلك، هو هذا التغير الذي نحسه ونشاهده.

تطبيع العقل:

وقد لبث الإنسان أحقابا طويلة ينظر إلى نفسه ككائن له اعتبار وسمو عن سائر الكائنات التي تحفل بها هذه الدنيا وهذه الطبيعة. وكيف لا يكون ذلك كذلك والإنسان يملك جوهرة ثمينة لا تملكها سائر الكائنات. إنه ذو عقل وبقية الكائنات لا عقول لها. إنه وإن كان يملك جسما يشترك في طبيعته مع مافي الطبيعة من أجسام إلا أن ما يملكه من (عقل) شيء يمتاز به عن سائر الكائنات.

وقد عكس الإنسان هذه الفكرة عن نفسه على الطبيعة والكون كله، فتخيل ـ فيما يذكر فلاسفة البراجماتية ـ الكون ذا عنصرين: طبيعة مادية يكمن فيها أو وراءها أو فوقها عقل كبير يسيرها ويدبرها كما يسير عقل

الإنسان جسده ويدبره[130] والطبيعة التي هي من عنصر مادي متغير وسيلة معرفتها هي الحواس التي تطور استخدامها فابتكرت لها الأجهزة والآلات العلمية، وصنفت لها الطرق والمقاييس، وماذلك إلا لتقترب قدر الإمكان من المعرفة التي موضوعها العنصر الثاني من الطبيعة، العنصر العقلي الثابت اللامادي، فهذه المعرفة لا تعتمد على الحواس التي كثيرا ما تخدعنا، وإنما تعتمد على العقل، ومن ثم فإذا كنا نعتمد في معرفة الطبيعة المادية للكون على منهج علمي تجريبي، فإننا لا نستطيع أن نعتمد على المنهج نفسه في معرفة الطبيعة الروحية والأمور المثالية التي تكون الشطر الثاني من الكون.

وتحت تأثير النظريات والاتجاهات العلمية التي ظهرت منذ منتصف القرن التاسع عشر وحتى أوائل القرن العشرين[131] اعتبر البراجماتيون أنه من الخطأ الادعاء بوجود عنصر منفصل وقوة خفية اسمها العقل. وسندهم في ذلك ماذهب إليه دارون من أن الإنسان كغيره من الكائنات الحية إنما هو حلقة في سلسلة التطور، وأنه كغيره من تلك الكائنات نتيجة لعوامل الانتخاب الطبيعي الذي يمحو ما ليس يصلح للبقاء في المعركة الدائمة بين الطبيعة من ناحية وصنوف الكائنات الحية من جهة أخرى[132]، هذه المعركة التي تعتمد الحرب فيها على القدرة على حسن التكيف والتغير الملائم لتغير الظروف وتدبر النتائج وتوجيه التفاعل القائم بين الكائن وبيئته توجيها قائما على بصر وذكاء ولا تعتمد على عنصر خفي اسمه العقل. إن العقل ـ كما استنتجوا ـ هو هذا التوجيه الذكي لضروب التفاعلات بين الإنسان وبيئته[133]. والتفاعل هو الخبرة، والخبرة جزء من الطبيعة بحيث نستطيع القول إن العلم قد انتهى إلى مايسمى بـ «تطبيع العقل» أي إلى جعل العقل جزءا من الطبيعة وظاهرة من ظواهرها[134].

ما معنى هذا الذي أسلفناه من أن العقل قد صار جزءا من الطبيعة ولم يعد عنصرا مفارقا لها؟ إن معناه أن ليس أمامنا في دراسة الظواهر إلا منهج واحد هو المنهج العلمي. بل ماشئت عن اختلاف الظواهر الإنسانية عن الظواهر الطبيعية، فمهما قلت. فلن تستطيع أن تبلغ بهذا الاختلاف حداً يجعلهما مختلفين في النوع، وإنما الاختلاف كل الاختلاف هو في الدرجة ليس إلا. إن أي موضوع تتناوله بالدراسة هو نظر إلى الطبيعة من إحدى نواحيها، وليس هناك من اختلاف يميز موضوعات طبيعية

وموضوعات إنسانية، كلها متضمن في الخبرة، ولا فرق بين خبرة وخبرة من حيث علاقتها بالإنسان وقابليتها للبحث والنظر.

والقارىء لكتاب وليم جيمس «أصول علم النفس» الذي أصدره عام 1890 يجد صدى واضحا لهذا الاتجاه، إذ اعتبر العقل نمطا معينا من السلوك يعالج به الإنسان بيئته على نحو يعينه على الحياة، فالعلامة الدالة على وجود العقل في أية ظاهرة سلوكية، هي أن نلحظ فيها استهدافا لغايات مستقبلة واختيارا للوسائل المؤدية إلى بلوغ تلك الغايات[135].

وأخذ ديوي هذه الفكرة التي ذكرها وليم جيمس وغذاها حتى تخللت كل كتاباته وجعلت فلسفته تتميز عن سائر الفلسفات بتأكيدها الدائم على محو ما كان من ثنائيات مثل: الجسم والعقل، المادة والروح... إلخ، بل دعا إلى أن نستبدل بكلمة «العقل» Reason كلمة «الذكاء» Intelligence لأن العقل يتميز في الفلسفة التقليدية بالضرورة والكلية، والسمو على التغير، والسلطات على الحادث، وفهم المتغير، أما الذكاء فمرتبط بالحكم أي بانتخاب وسائل وترتيبها لتحقيق نتائج معينة وباختيار ما نتخذه أهدافا لأنفسنا. وليس الإنسان ذكيا بسبب حصوله على العقل الذي يدرك الحقائق الأولى البينة بذاتها على المبادىء الثابتة لكي يستنبط منها الجزئيات المحكومة بها، بل بسبب قدرته على تقدير الاحتمالات في موقف، وسلوكه طبقا لما قدره. وبوجه عام، الذكاء عملي والعقل نظري، وحينما يعمل الذكاء يحكم على الأشياء من جهة دلالاتها على غيرها من الأشياء[136].

وقد لعب هذا الاتجاه دوره بالنسبة للتربية وللحرية الإنسانية[137]، فمادام (العقل) إنما هو (ذكاء) قائم على إجراء تجارب وتوجيه لمناشط الإنسان تتضح المهمة الأساسية التي ألقاها العلم الحديث على كاهله.. إن مهمته بناء على ذلك هي أن يحرر الإنسان من عبوديته للماضي والتي ما نشأت إلا بسبب الجهل والمصادفات التي تبلورت فصارت عادات وعرفا. إنه بذلك يبشر بمستقبل أفضل، ويعاون على تحقيق هذا المستقبل، وهو بهذا المعنى أيضا يكسب الإنسان قدرة على الإبداع وثقة بنفسه، وشجاعة لا تقف به وجلا أمام ظروف الطبيعة، فهو بوضعه الخطط والأفكار وإخضاعها لمحك الخبرة والتجريب يلقي على الإنسان مسؤولية تحمل نتائج أعماله. ثم إن ذلك يدرب الإنسان على حرية التفكير التي لا تجعله أسيرا لاعتقادات

وآراء قطعية، وإنما على العكس من ذلك، يكون الإنسان مستعدا لأن يتخلى عن أفكاره لو أثبتت التجربة خطأ الخطط والأفكار الموضوعة. فما يضعه الإنسان من مخططات وما يصوغه من مبادىء ينبغي الاهتداء بها في ضوء ما تؤدي إليه من نجاح أو فشل في هداية خبرتنا العملية الهداية اللازمة[138]

وتتضح لنا تلك القيمة التي تفضي إليها فكرتنا عن العقل باعتباره توجيها ذكيا للأفعال كامنا فيها غير متعال عليها إذا قابلنا بينها وبين ما كانت تؤدي إليه النظرية القديمة عن العقل المفارق للتجربة. فتلك النظرية قد مالت بالعقل إلى الإهمال والغرور وعدم الاكتراث للمسؤولية. وإلى الجمود وإذا كان علم النفس قد كشف لنا عن «حيل عقلية» نتذرع بها - دون وعي منا بذلك - لجعل سلوكنا يبدو في نظر أنفسنا سلوكا حسنا، بينما هو غير ذلك في الحقيقة. فكذلك لجأت بعض المذاهب الفلسفية إلى اتخاذ (العقل) وسيلة للتبرير والدفاع، فمن تعاليمها أن عيوب الخبرة الواقعية أو شرورها تختفي وتفنى في «الكل العقلي» للأشياء، وأن الأشياء لا تبدو شرورا إلا لأن من طبيعة الخبرة أن تكون جزئية ناقصة، أو كما لاحظ بيكون أن العقل يزعم (في الأشياء) بساطة ليست بها، كما يزعم لها اطرادا وتعميما، ويفتح للعلم طريقا سهلا زائفا. إن هذا الطريق يؤدي إلى عدم المسؤولية العقلية وإلى الإهمال. فيؤدي إلى عدم المسؤولية لأن المذهب العقلي يفترض أن مدركات العقل الكلية ذات اكتفاء ذاتي، وأنها فوق متناول الخبرة. بل إنها ليست بحاجة إلى تأييد من قبلها. ويؤدي إلى الإهمال لأن هذا الافتراض نفسه يجعل الناس لا يعبأون بالملاحظات الجزئية ولا بالتجارب العملية، فاحتقار الخبرة هذا أدى إلى انتقام مروع في الخبرة نفسها، فنتج عنه إهمال الحقائق وعدم الاكتراث لها إهمالا دفعنا ثمنه فشلا وأحزانا وحروبا[139].

وإذا كان الذكاء له هذا الدور الفعال في إعادة تكوين الظروف التي يعيش فيها الإنسان وتحويلها إلى أدوات وموضوعات تفيد في تنظيم حياته الإنسانية، وبالتالي يعني قدرة الفرد على التنبؤ واستخدام الأشياء والتحكم فيها وتوجيهها[140]، إذا كان هذا صحيحا، فإن التربية نتيجة لهذا تجد نفسها ملزمة بأن تعمل على تنمية هذا الذكاء بإتاحة الفرص المتنوعة للمتعلم الذي يجد فيها من الخبرات الحية المختلفة مايساعد على توجيه

نموه توجيها بناء سليما[141]. ولعل ماهو أخطر من هذا هو الافتراض الذي يقوم عليه هذا الرأي من النظر إلى العقل أو الذكاء على اعتبار أنه لا يوجد فطريا عند الإنسان[142]. وإنما هو يتعلمه ويكتسبه من خلال مايمر به من خبرات ومواقف يتوسل فيها الإنسان بما تحتويه بيئته من عناصر لتحقيق أهداف يسعى إليها.

فإذا ما كان الأمر كذلك، فما السبيل الذي يتخذه السلوك حتى يصبح سلوكا عاقلا أو بمعنى آخر سلوكا ذكيا؟

الحق أننا لو رجعنا إلى ماسبق قوله من أن العقل ماهو إلا هذا التوجيه الذكي لمناشط الإنسان بحيث تؤدي إلى تحقيق حاجاته أو حل ماقد يكون قائما أمامه من مشكلات، فسنجد أنه من حيث هو شيء كائن ليس إلا القدرة على فهم الأشياء بوساطة استعمالها. والعقل الاجتماعي هو القدرة على فهم هذه الأشياء بوساطة استعمالها في أوضاع مشتركة، والعقل بهذا المعنى هو طريقة السيطرة الاجتماعية.

ومن ثم لزم أن نتبين كيفية فهم الأشياء وبالتالي طريقة السيطرة عليها حتى يمكننا أن نجيب عن سؤالنا السابق. فلو كان أمامنا مثلا حجر أو برتقالة أو شجرة... إلخ، فكيف عرفت وفهمت أنها هي هذه الأشياء وليست غيرها؟ لقد قيل خطأ إن الشيء يحمل إلى العقل مايصدر منه من انطباعات حسية، حتى إذا اجتمعت بعضها إلى بعض كان لنا المعنى الذي يتميز به الشيء والذي يتيح لنا به فهمه، والصحيح في نظر البراجماتية أن الاستعمال الذي يمتاز به الشيء بالنظر إلى صفاته الخاصة هو الذي يعطيه مايقترن به من المعنى.

ولتوضيح ذلك نقول إننا إذا سمعنا صوتا فأسرعنا لجلب الماء وأطفأنا النار، فقد أجبنا عن وعي وفهم، ذلك لأن الصوت كان معناه النار، والنار معناها أنها بحاجة إلى إطفاء، ومن هنا يمكن القول إننا نعني ما نفعله إذا كان للأشياء معنى عندنا، أما إذا كانت مثل هذه الأشياء فارغة من المعنى فلا يمكن أن نعد سلوكنا نحوها ذا صبغة عقلية، بل سيصبح سلوكا أعمى يخلو من الشعور والتفكير، وكلما اكتسب الإنسان قدرا سليما من المعاني كان سلوكه قائما على وعي وبصر[143].

ولا شك أن الوقوف على معاني الأشياء باستعمالها يتيح لنا فرصة

معرفة نفعها لنا والقدرة على الحكم على قيمة نتائجها، فإذا تم لنا ذلك، أمكن أن نحكم السيطرة عليها وتوجيهها التوجيه الذكي البصير، ولذلك فلا يمكن لما نتلقاه من إحساسات فقط عن شيء أن نكون فكرة عنه، وإنما تتكون هذه الفكرة عن طريق الاستجابة لهذا الشيء بالنظر إلى وضعه في خطة شاملة للعمل. وبعبارة أخرى، تتكون الفكرة عندما نستطيع أن نقوم بحساب دقيق لاتجاه فعل هذا الشيء، وما يترتب من نتائج نتيجة فعلنا فيه وفعله فينا.

والنظر إلى العقل هذه النظرة، التي تجعله صفة تصف السلوك الهادف الذكي بما يكتسبه من المعاني، وما يرمي إليه من التوجيه والسيطرة الاجتماعية، يتيح لنا ثقة كبيرة في التربية. بيد أن التربية لن تكون جديرة بهذه الثقة إلا إذا راعت ما يترتب على تلك النظرة من مطالب تفرض علينا تجهيز المدرسة بشتى وسائل العمل والأدوات والمواد، وتعديل أساليب التعليم والإدارة، بحيث يتيسر للطلاب استخدام الأشياء استخداما مباشرا دون أن يعني ذلك التقليل من أهمية اللغة، بل لابد من تأكيدها حيث إنها تلخص بأساليبها التي لا تحصى المعاني التي تعبر لنا عن نتائج أحداث الحياة الاجتماعية وتبصرنا بوجوه النظر الاجتماعي[144].

بل إن أهم ما تفرضه هذه النظرة، هو ألا تبتعد المدرسة عما يحدث في البيئة الخارجية من ظروف تربوية، فالتلميذ يقوم بعمل ما تعلمه في منزله ويستخدمه في المدرسة كما يمكنه أن يطبق ما تعلمه في المدرسة أثناء حياته المنزلية. وفي هذا تحطيم للعزلة بين المدرسة والحياة ووسيلة للربط بينهما، إذ يأتي التلميذ إلى المدرسة بخبراته التي عاش فيها خارجها، ويتركها ولديه شيء يمكن استخدامه في حياته اليومية.

طريقة التفكير العلمي، طريقة التربية السليمة:

لم يكن مما يعني التربية التقليدية في قليل أو في كثير أن تقيم عملية التربية على أساس من التفكير العلمي السليم[145]. وبدلا من ذلك نجد أنها كانت توجه جهودها لإقامة هذه العملية على أساس من التحفيظ، والتسميع، والنقل، والتكرار ، والتقليد، مما أدى إلى قتل روح الابتكار لدى التلاميذ وتحولهم إلى نوع سيىء من المواطنين، ذلك النوع الذي لا يصلح إلا لكي

يؤمر فيطاع، أو توضع له الخطط فينفذ، لأنه يعيش وهو يفكر على فتات أفكار الآخرين، فكان ما كان من إعاقة عملية التقدم المنشودة. ولقد تنبه فلاسفة البراجماتية إلى هذه الحقائق فاعتنوا بأمر التفكير ومحاولة إقامته على أسس من التجريب العلمي وجعله عنصرا أساسيا في العملية التربوية، بل نظروا إليه على أنه هو الهادي لها[146] وهو قبس النور أمامها ليضيء لها الطريق حتى تحسن المسير.

وبصدد ما قصده البراجماتيون من التفكير يذهب ديوي إلى أن التفكير إن هو إلا محاولة تتم عن قصد ووعي بهدف الكشف عن الروابط بين أفعالنا وما يترتب عليها من نتائج[147]، وأنه ليس مجرد مرآة تعكس أحوال الواقع الموجود، بل هو عملية مشاركة يتم خلالها إعادة تنظيم وتجديد ظروف الواقع حتى تكون أنسب ولتحقيق رغبات وأهداف الإنسان والسيطرة على البيئة[148].

ولعلنا نستطيع أن ندرك هذا المعنى بصورة أكثر وضوحا لو تأملنا مع ديوي صورة التفكير بشكله البسيط كما يجري لدى الأطفال، فأول ما يبدأ الطفل الصغير يتوقع حدوث شيء تراه يبدأ في استخدام بعض مايجري أمامه دليلا على ما سيعقبه، أي أنه يعطي حكما مهما كان هذا الحكم بسيطا، ذلك بأنه يتخذ شيئا من الأشياء دليلا على شيء آخر، وبهذا يدرك علاقة بينهما، وكل نمو فكري عند الطفل بعد ذلك مهما بلغ من التعقيد ليس إلا توسيعا وصقلا لهذا النوع البسيط من الاستدلال. وكل ما يستطيع أحكم الحكماء أن يفعله هو أن يلاحظ مايقع بين يديه ملاحظة أوسع وأدق من الطفل فيكون أكثر منه حيطة في أن يختار مما يلاحظه، العناصر التي تشير إلى ماقد يحدث من الأمور.

ويمكن بناء على ماسبق أن نميز في التفكير المميزات والمعاني الآتية:

1 ـ التفكير ضرب من السلوك ومرحلة من سلوك متصل الحلقات[140].

2 ـ للتفكير من حيث هو عملية عقلية أدوات يستخدمها، وهذه الأدوات هي مايعرف بالمعاني وما يقابلها في اللغة من ألفاظ.

3 ـ لا يثار التفكير إلا إرضاء لحاجة أو رغبة[150]، وإذا كانت الحاجة أم الاختراع، فإنه يمكن أن يقال دون مغالاة، إن الحاجة هي أم التفكير لأنه من أهم وسائل حل المشكلات وأسرعها[151].

4 ـ يقتضي التفكير لكي يكون تأمليا أن يكون الفكر مميزا من محتوياته ومن موضوعات التفكير، دون أن يعني استقلالا تاما للذات المفكرة وموضوع الفكر لأن ما نقصده هنا من تميز الفكر عن موضوعاته إنما هو من حيث ما يتصف به من «رمزية» ومهما بلغ من رمزية فلا ننسى أصل نشأته وهو الخبرة والواقع.

ويشرح ديوي كيف ينشأ التفكير فيقول إن كل عملية من عملياته تنشأ عن وجود عمل أو حدث مستمر هو في وضعه الراهن ناقص لم يصل إلى ختامه بعد، ويتمثل معناه، فيما سيصير عليه في النهاية. وبمعنى آخر أن التفكير لا ينشأ إلا عندما تكون الأشياء غير محققة وفي موضع شك[152] ذلك أن الشيء الكامل المعين مضمون محقق لا يستثير التفكير، وإنما الذي يستثيره هو ما ينتابنا حين نواجه مواقف تتسم بالحيرة والتردد والغموض في فهم عناصر الموقف[153].

والتفكير بهذا إنما هو عملية «بحث» ومن الخطأ أن نقصر كلمة «البحث» Inquiry على العلماء بناء على هذا، كما أننا إذا أخذنا بهذا المعنى فمعناه أن نتائجه (أي التفكير) يجب أن تظل فروضا مؤقتة حتى تثبت الوقائع والحوادث صدقها[154].

بيد أن هذا لا ينبغي أن يفهم على أن التفكير لا يبنى إلا على الدوافع الشخصية فقط. إنه على الرغم مما أسلفنا قوله يجب أن نبعد عن التحزب أو التعصب، وألا نسمح لأهوائنا بالتأثير في تفكيرنا[155]. وإلا خرجنا عن الروح العلمي السليم، بل إن ما نبغيه من ترق لشخصياتنا لا يكون إلا بقدر ما نبذله من جهد لجعل تفكيرنا يشمل ما يجاوز مصالحنا فترتقي بذلك عواطفنا الاجتماعية وهنا يبرز الدور الخطير الذي ينبغي على التربية أن تقوم به وهو تنمية هذه العواطف حتى تساعد الفرد على تنمية قدرته على التحرر ـ إلى حد كبير ـ من عواطفه الشخصية كلما واجه موقفا يستدعي منه التفكير.

وكان من الطبيعي بعد ذلك أن يعنى البراجماتيون بمحاولة رسم معالم للعملية التعليمية بحيث تسير في خطواتها وفقا لخطوات السير في الطريقة العلمية، وهذا مايمكن بيانه من خلال تتبع هذه الأسس التي رسمها ديوي لما ينبغي أن تقوم عليه عملية التعليم:

أولا: أن يجد الطالب نفسه في وضع خبرة حقيقي تنبعث منه مشكلة تكون بمنزلة حافز إلى التفكير. ولن يتم هذا الشرط إذا اتسم العمل الذي يوحي به الوضع بالرتابة أو الاندفاع بالهوى الوقتي، فلابد أن تؤدي الخبرة المتاحة إلى ميدان جديد لم يألفه الطالب من قبل حتى تنشأ المشاكل التي تشكل الدافع إلى التفكير[156]. ولا يترك ديوي الأمر على عواهنه، بل يضع معايير نميز بها بين المشاكل الصحيحة والمشاكل المزيفة حتى لا نقع فيما وقع فيه كثيرون من «افتعال» المشاكل حتى يتم التفكير، ومن هنا فلنسأل:

أ ـ هل صدرت المشكلة صدورا طبيعيا من وضع يقوم على الخبرة الشخصية، أم هي غير ذلك مشكلة يراد بها تعليم موضوع دراسي فقط لا غير؟ وهل هي من نوع تلك المحاولات التي تدفع بالتلميذ إلى القيام بملاحظات وتجارب خارج المدرسة؟

ب ـ هل هذه المشكلة تخص الطالب نفسه، أم هي مشكلة معلم أو كتاب تحولت إلى مشكلة للطالب لأنه لا يستطيع أن ينال الدرجات المطلوبة أو ينتقل من فرقة إلى فرقة أو يكسب رضا المعلم ما لم يقم بحلها؟

ثانيا: ومادام التفيكر يتخذ من الأعمال والحقائق والحوادث مادة له، فلابد أن يستند الإنسان في معالجة ما يواجهه من صعاب إلى مثل هذه الوقائع والحقائق[157]، وإن لم تكن كل الصعاب مما يمكن أن يفعل ذلك. إذ إن كثيرا من الصعاب ما يعمل على توقف التفكير وتيئيس الإنسان من حلها. وقد وقعت التربية التقليدية في خطأ الظن بأن مواجهة التلميذ لمشكلات تنطوي على صعوبة بالغة مما بشحذ التفكير ويستثيره. إن هذا لبهتان مبين! وأكثر منه أن نقع في الجانب المقابل بأن نعرض التلميذ لأمور تبلغ من اليسر حداً لا يجد معه مشقة في التغلب على ما قد تنطوي عليه من صعاب ومشكلات، والسبيل السليم هو أن تكون المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ مما يكوّن لهم من خبراتهم الماضية والحالية مايمكن أن يستخدموه في معالجتها.

ولكن هل يعني ذلك أن يقتصر الطالب على مالديه في خبرته الشخصية الحاضرة أو الماضية من وقائع وحقائق لحل ما يواجهه من مشكلات؟ كلا، إذ ليس هناك ما يمنع، بل لابد ـ من أن ينتفع بخبرات غيره إذ إن ذلك يساعده على توسيع نطاق خبرته الشخصية وتعميقها دون أن يجعلنا ذلك

نفرط في الاعتماد على مثل هذا النوع من الخبرات، وإلا فسوف يتعود التلميذ الاعتماد على غيره والاعتماد على الكتب فيما يستمده من وقائع وحقائق ويضعف قدرته على التفكير والاستدلال.

ثالثا: ثم إن البحث العلمي، مهما كانت الوقائع ضرورية له، فإنه ينشد شيئا غير موجود، إذ إن هذه الوقائع تثير لنا اقتراحات تتخطى ماهو كائن في الوقت الحاضر، وماهو بالفعل في الخيرة من حقائق وهي تتبئنا بما يحتمل من نتائج أي بالأشياء التي يمكن عملها لا بالحقائق وهي الأشياء التي سبق عملها[158]، ومن هنا كان لزوم الخيال للباحث العلمي، ولزومه كذلك للعملية التربوية، فيه نقفز من الوقائع التي أمامنا إلى عوالم جديدة حيث الاختراع والابتكار. ولا ينبغي أن يتبادر إلى الأذهان أننا هنا نتنكر للاتجاه العلمي، ذلك لأن هذا الانتقال مما هو موجود إلى ماهو غير موجود يعد عملية استدلال، ومعنى هذا أن تعتبر التربية التفكير مبتكرا مادام فهما لاعتبارات لم تكن مفهومة قبل ذلك، ومن ثم وجب أن نعمل على أن تكون الظروف المدرسية مما يشجع على التعلم بمعنى الاكتشاف والابتكار لا بمعنى تكديس المعلومات.

رابعا: أن الأفكار تظل ناقصة مادامت أفكارا، ومن هنا فهي مؤقتة، ومن قبيل الاقتراحات، والتطبيق وحده هو محك اختبارها، وهو الذي يلبسها لباس الحقيقة ويكسبها كمال المعنى[159]، ومن ثم كان من الضروري أن نُغني الحياة المدرسية بكثير مما يمكن أن يكون فرصا لتجريب الأفكار والمعلومات واختبار صحتها وإلباسها لباس الحقيقة والواقع، كأن تجهز المدارس بالمعامل والحقائق والورش، وبكثير من استعمال الحفلات بما فيها من روايات وفنون التمثيل والألعاب.

إن تنمية عادات التفكير بالطريقة التي أسلفنا ذكرها شيء مهم وضروري بالنسبة إلى التربية وهي لكي تقوم بهذه المسؤولية لابد لها من أن تزود التلاميذ باتجاهات مثل[160]:

١ ـ العقلية المتحررة Open - Mindness. ويعنى بها التحرر من التعصب والانحياز، وألا توصد عقول التلاميذ دون ما يستجد من مشكلات وآراء، وإن كان هذا لا يعني أن تفتح عقول التلاميذ على مصراعيها لكل جديد قادم بغير نقد واختبار، ومن ثم فإن العقلية المتحررة هي التي تكون لديها

الرغبة الحقيقية في الاستماع إلى وجهات النظر والالتفات إلى جمع الحقائق مهما كان مصدرها وحساب جميع الاحتمالات والاعتراف بجواز الوقوع في الخطأ. كل ذلك دونما تحيز إلى جانب أو حقيقة أو احتمال على حساب آخر. إن ذلك يمنح تفكيرنا حياة وحركة وقدرة على القيام بأي مجهود عقلي يتطلبه ما قد يبرز أمامنا من مشكلات. ومثل هذا الأمر ليس سهلا هينا، فكثيرون منا قد تدفعهم المخاوف اللاشعورية إلى أن يتخذوا موقفا دفاعيا من كل جديد[161]. والمدرسة يمكن أن تسهم في إزالة هذه العقبات بأن تعرض التلاميذ لمواقف تنمي فيهم حب الاستطلاع وكيفية إشباع ذلك بالنشاط المنتج.

2 ـ الإخلاص Whole-heartedness. وهل ينكر أحد منا أنه عندما يشعر بانجذاب إلى شيء ما واهتمام به، ينصرف إلى التفكير فيه بكل جوارحه؟ إن هذا يؤكد صدق القول إن الاهتمام المشتت عدو خطير للتفكير، والتفكير يتعرض لمثل هذا التشتت إذا لم يقم على الميل والرغبة والتعاطف. ومن أسف أن المدرسة كثيرا ماتكون عاملا في تشتيت اهتمام التلميذ وانتباهه ومن ثم في إضعاف مقدرته على التفكير فيما يعرض له من أمور داخل المدرسة. وذلك عندما تقيم برامجها وموادها الدراسية على أسس بعيدة بعدا تاما عن ميول التلاميذ وحاجاتهم. صحيح أنه في معظم هذه الأحوال نجد التلاميذ منصرفين بآذانهم وعيونهم إلى أساتذتهم وهم يشرحون، بيد أن عقولهم لا يمكن أن تكون داخل الفصل مادامت هناك أمور أخرى تستقطب اهتمامهم وميولهم، وهم إنما يضطرون إلى مثل هذه الاتصالات لا لشيء إلا لخوفهم مما قد يلقونه من عقاب أو إلى شعورهم بضرورة حفظ ما يقال حتى يمكن لهم أن يمروا في امتحاناتهم بسلام.

3 ـ المسؤولية Responsbility. وقد يتبادر إلى الأذهان أن مثل هذا الاتجاه يفيد في النواحي الأخلاقية، ولا صلة له بأمر عقلي كالذي نحن بصدده ولكن هذا غير صحيح، فالمسؤولية الأخلاقية إذا كانت تعني أن ينتبه الإنسان إلى عواقب كل خطوة يخطوها، وألا يخطو خطوة إلا إذا كان على وعي بنتائجها وبقدرته على تحمل مايترتب على هذه النتائج من مسؤولية، فإن مثل هذا الاتجاه ضروري لتنمية عادات التفكير السليمة، فكثير من الناس يعتنقون مبادىء ثم يهربون عندما تواجههم بنتائجها[162]، ولا يمكن بأي

حال من الأحوال أن يعد هذا طريقا سليما للتفكير. والمدرسة تسهم في إيجاد مثل هذه العادة السيئة لدى التلاميذ عندما تقدم لهم مواد دراسية بعيدة عن خبراتهم وواقعهم، أو فوق مستوى مداركهم، ذلك لأنهم حينما يواجهون مثل هذا الموقف سيتعودون على استخدام مقياس للقيم والحقائق داخل المدرسة لا يستخدم في خارجها، ومن ثم فإنهم يشعرون باضطراب وتمزق فكري.

ومن المعروف أن «طريقة المشروع» كانت من أبرز التطبيقات في عالم التربية للفلسفة البراجماتية على وجه العموم، ولوجهة نظرهم الخاصة بقضية التفكير على وجه الخصوص. ونحن نحيل القارىء إلى الكتب المتخصصة في المناهج وطرق التدريس، فسوف يجد فيها الكثير عن هذه الطريقة.

التوجيه الاجتماعي للتربية:

ولعل ذلك الإلحاح الملحوظ لدى البراجماتيين لإيضاح وتوثيق الصلة بين الفلسفة والتربية مظهر يريدون من خلاله أن يبينوا أنهم كانوا على وعي بوظيفة الفلسفة الاجتماعية، وما اختيارهم للتربية كمعمل لاختبار صحة الآراء والمبادىء الفلسفية إلا تأكيد لقدرة التربية على التغيير والتحويل في عالم يكاد الفكر فيه يعجز عن ملاحقة مايحدث من تغير وتحول[163].

وهذا هو جون ديوي فيلسوف التربية البراجماتية يقول[164]:

1 ـ إن التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري بمقتضاها يصبح المرء وريثا لما كونته الإنسانية من تراث ثقافي.

2 ـ وبالتقليد والمحاكاة تتم هذه التربية بطريقة لا شعورية بحكم معيشة الفرد في المجتمع، ومن ثم تتاح للحضارة الإنسانية النقلة من جيل إلى آخر.

3 ـ التربية المقصودة تتطلب دراية بنفسية الطفل من جانب وحاجات المجتمع من جانب آخر.

ومن هنا يتضح وجوب اعتماد التربية على جانبين: جانب نفساني وجانب اجتماعي دون أن نخضع أحدهما للآخر. وتفسير ذلك أننا لو أقمنا مجهوداتنا التعليمية غافلين مراعاتها لنشاط الطفل الخاص وقواه، فسوف

تنقلب التربية إلى عملية قسر وضغط من الخارج. ويؤدي بنا كذلك فقدان الوعي بالبناء النفسي للفرد ونشاطه إلى أن تتسم العملية التربوية بالعشوائية والتعسفية، هذا من جانب، ومن جانب آخر، نجد أن الوعي بما يكون عليه المجتمع من أحوال وظروف، وبما تقوم عليه الحضارة من أسس ومبادىء، وما تنتهي إليه من نتائج وأفكار شرط جوهري يوفر لنا القدرة على فهم وتفسير قوى الطفل تفسيرا علميا سليما، ذلك أن الطفل له من الغرائز والميول التي لن تقف على ما تدل عليه إلا عندما نعرف ما مقابلاتها الاجتماعية والتي لابد لنا من تتبع جذورها في أرض ماضيها الاجتماعي وتفهمها على أنها ميراث ماقام به الجنس البشري من نشاط في فترة سابقة، وأخيرا لابد أن تكون لدينا صورة يمكن أن نرى فيها هذه الغرائز والميول في أحوالها المستقبلة وإلى أي هدف ستصير إليه[165].

وإذا كان البعض يعترض بأن التربية في جانبها النفسي مجدية وشكلية من حيث إنها تنمية القوى العقلية دونما فكرة عن استخدامها، وبأن التربية في جانبها الاجتماعي كذلك عندما تصبح مجرد تهيئة الفرد للتوافق مع الحضارة تصبح عملية قسرية برانية، وتعمل على إخضاع حرية الفرد لأحوال اجتماعية وسياسية قد قررت من قبل، إلا أن هذه الاعتراضات والمخاوف لا تكون كذلك إلا إذا اقتصرنا على جانب واحد دون الآخر، إذ إن التكامل بين الاثنين يؤدي إلى تلافيها، بل إن هذا التكامل ليعد أمرا جوهريا . لأنه من المستحيل بالنسبة لنا أن نعرف أي قوة نفسية إلا إذا عرفنا غايتها أو منفعتها أو وظيفتها وهذا لا يمكن أن يكون إلا بإدراك الفرد في حالة نشاطه متصلا بالعلاقات الاجتماعية، ومن ناحية أخرى فإن مايمكن أن نقدمه للطفل من توافق في ظل الظروف القائمة هو ذلك التوافق الذي يتأتى عندما يستخدم الطفل كل قواه[166].

وقد بين ديوي اجتماعية التربية بعملية تمييز أوضح معناها بين الكائنات الحية والكائنات الجامدة أولا، ثم في داخل سلسلة الكائنات الحية نفسها بين الإنسان والحيوان ثانيا. وبيان ذلك هو أننا نستطيع أن نفرق بين الكائنات الجامدة على أساس أن الأولى تستطيع أن تحافظ على كيانها بينما الثانية لا تستطيع ذلك، فأنت تستطيع مثلا أن تمسك بالحجر أو قطعة الخشب فتفتتهما دون أن يملكا من أمر نفسهما شيئا كي يحافظا على كيانهما، أما

الكائن الحي فهو مهما تعرض لقوى تحاول تحطيمه وإماتته، إلا أنه يبذل الجهد لتلافي ذلك محافظة منه على كيانه بالإضافة إلى ما يبذله من جهد لتكييف نفسه وفق بيئته[167]. ولكنا نجد أن الكائن الحي مهما أفلت مرة تلو الأخرى من خطر الدمار والموت، إلا أنه لابد أن يفنى مع الزمن ويموت. فالكائن الحي بحكم طبيعته لا يستطيع أن يجدد نفسه إلى ما لا نهاية بيد أن عملية الحياة تسير وتتولد في تعاقب مستمر[168]، ومن هنا قيل بحق إن الحياة تجدد نفسها بالنقل.

وإذا كان هذا صحيحا بالنسبة إلى الجماعة بمعناها البيولوجي فهو صحيح أيضا بالنسبة إليها بالمعنى الثقافي، وهنا تختلف الجماعة الآدمية عن غيرها من جماعات الحيوانات المختلفة، فعملية النقل، لأنها تتم بالطريق البيولوجي فقط عند الحيوانات، نجد أن شكل جماعاته هو هو لم يتغير عبر الأجيال والعصور. أما الجماعة الآدمية، فهي ليست مجرد مجموعة من الذوات الآدمية ذات الطبائع الفسيولوجية البيولوجية المعينة فحسب، وإنما هي مجموعة من الأفراد الذين تربطهم وحدة المكان والثقافة، وما تتضمنه هذه الوحدة من علاقات متبادلة ومصالح مشتركة أو ما تتطلبه من تبادل تام في الفكر ووحدة نامية في التعاطف الوجداني[169] هذا إلى جانب أن البيئة التي بوساطتها يحيا الفرد وتعيش الجماعة لا تقتصر على الناحية المادية، وإنما هي من جانب آخر اجتماعية، وهي في هذا الجانب لا تقل أهمية عن الجانب المادي من حيث مد الفرد والجماعة بمقومات الحياة والدوام والبقاء.

إن الفرد في أي جماعة يدرك تمام الإدراك أن نشاطه مرتبط بنشاط غيره، ومن ثم فلا يتوقف نجاحه في تحقيق ماينزع إليه أو يهدف، على نشاطه وحده، بل إن الفرد - بحكم طبيعته - يسعى إلى أن يكيف مناشطه تبعا لما ارتضته الجماعة لنفسها من معايير ومقاييس وأهداف ومثل؛ لأنه يريد أن يشعر برضاء الجماعة عنه وباعتزازها به وتقديرها له كعضو نافع ومهم بالنسبة إليها، فتلك حاجة اجتماعية لا يستطيع الفكاك منها. ومن هنا كان القول إن أعمال المجتمع ومناشطه تعد عنصرا أساسيا من عناصر بيئة الفرد يؤثر في نشاطه وخبراته ويوجهها، فمشاركة الفرد في حياة الجماعة تثير فيه نزعات ودوافع تدفعه إلى نشاط له أغراض معينة يتمثلها،

أي أنها تؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية معينة لديه، توجه سلوكه وتشكل شخصيته، ومن هنا أيضا كانت اجتماعية التربية، وكان اعتماد المجتمع عليها كوسيلة لاستمرار كيانه ووجوده، وذلك بنقل عادات العمل والتفكير والشعور من الكبار إلى الناشئين[170]، وذلك دون أن يعني هذا أن يقف الأمر عند حد نقل التراث الثقافي كما تركته الأجيال السابقة، بل لابد من تطويره وتنقيته مما عسى ألا يكون متوافقا مع ما جد من ظروف وأحوال. ولا تتضح اجتماعية التربية فيما تقوم به عملية النقل والتطوير للتراث الثقافي فحسب، ولكنها تتضح كذلك فيما نلاحظ من اختلاف الآدميين عن سائر الكائنات الحية الأخرى في اتساع الهوة بين خبرة الصغار وخبرة الكبار الراشدين[171]. ففي الحيوانات نجد أن الفرق بين خبرة صغار القطط - مثلا - وكبارها ضئيل إلى الحد الذي لا يتطلب من هؤلاء الصغار إلا أياما معدودة حتى يتم نضج أعضائها الحسية فتستطيع بذلك مشاركة حياة الكبار في يسر وسهولة. وهذا أمر لا نجده عند الإنسان إذ يحتاج الطفل إلى سنوات عديدة يظل فيها عاجزا يعتمد على الكبار الراشدين، والتربية هي السبيل إلى تقريب مابين كبار الجماعة وصغارها من شقة.

ولعل طبيعة العصر الذي نعيش فيه الآن تعد من أقوى الدعائم التي يمكن الاستناد إليها في توجيه التربية التوجيه الاجتماعي السليم. فعصرنا اليوم عصر تغير جذري وسريع بفضل ما اصطنعه الإنسان من وسائل التجريب العلمي التي كشفت لنا عن نتائج لا نظن أن أحدا كان قد حلم بها من قبل، فقد حلت الآلة مكان الأيدي البشرية، وقامت الصناعة الثقيلة والخفيفة، وتدفقت جموع الناس من القرية إلى المدينة، وتأثرت الزراعة من حيث إنتاجها وأساليبها وحجمها بما استعمل فيها من وسائل تكنولوجية[172]. وزاد الإنتاج وتضخم رأس المال، وتعددت مصادر الثروة، واشتد التخصص في العلم والعمل، وتشابكت أجزاء العالم وأطرافه، وتحطمت العزلة بين الشعوب والأمم بحيث أصبحت الحدود السياسية وكأنها خطوط على خريطة من الورق يمكن أن تتغير وتتبدل في أي لحظة وبكل سهولة[172]. وكثرت وسائل النقل والاتصال السريع.. إلى غير ذلك من صور التغير الاجتماعي.

وإذا كانت المسألة كما يقول «لينتون» هي ما تم من اختراعات واكتشافات

لمختلف العدد والآلات، فكثير من الآلات ابتكرت واخترعت منذ قديم الزمان، وإنما المسألة في هذا التقدم، مسألة ما ابتكره الإنسان من حيث منهج الاختراع، بحيث لم يعد التقدم التكنولوجي خاضعا لعوامل المصادفة، وإنما الضبط العلمي سبيله وديدنه[174]. وإذا كان الأمر هكذا فإن السبيل إلى غرس أصول ومبادىء مثل هذا المنهج في تضاعيف عقول وقلوب الناشئة إنما هو التربية.

ثم إن ما يحدث من تقدم في المجالين التكنولوجي والاجتماعي لا يسيران كما هو معروف بطريقة متوازية، فدائما مايحدث أن يسبق التقدم التكنولوجي، التقدم الاجتماعي مما يسبب مايسمى بـ «الهوة الثقافية» Cultural lag[175] التي تسبب كثيرا من ضروب سوء التكيف الاجتماعي. ثم إن هذه السرعة المذهلة في التغير بصفة عامة، تزعزع كثيرا من المعتقدات والمثل التي يميل الإنسان بطبيعته إلى أن يتخذ منها أرضا ثابتة يحيا عليها ويعيش أو يسعى بمقتضاها في حياته الاجتماعية[176] فهذه الأسباب ـ وغيرها ـ تبرز الدور الطليعي الملقى على عاتق التربية لخدمة المجتمع. والتربية لكي تتمكن من تأدية هذه الوظيفة الاجتماعية، يجب أن تجعل من الحياة الاجتماعية نفسها مركزا تقوم عليه العملية التربوية حيث إنها هي التي تقدم لجميع جهود الطفل وغاياته وحدتها اللاشعورية وأساسها[177].

وقد أدت هذه النظرة الاجتماعية إلى التربية بفلاسفة التربية البراجماتية إلى أن يفصلوا القول في وظيفة المدرسة من حيث إنها الأداة التي تعين التربية على تحقيق وجهتها، فأوجبوا ضرورة تخلي المدرسة عن صورتها التقليدية حيث كانت معدة لـ «صب» المعلومات والمعارف وحشرها في عقول التلاميذ وأدمغتهم لتتحول إلى نموذج تتمثل فيه الحياة الحاضرة، الحياة التي تشبه في واقعيتها وأهميتها للطفل، حياته في البيت أو البيئة المجاورة أو الفناء الذي يلعب فيه.

ويرى ديوي أن خير وسيلة تعين المدرسةعلى ذلك هي أن تكون مثل الورشة، أو المعمل، تحوي الأدوات والمعدات التي يمكن أن يبنى بها الطفل ويخلق ويبحث بنشاط. «فالمدرسة هي صورة لحياة المجتمع تتركز فيها كل تلك الوسائط التي تهيىء الطفل للمشاركة في ميراث الجنس، ولاستخدام قواه الخاصة لتحقيق الأهداف الاجتماعية [178]. ومن طريف مايذكره ديوي

بهذا الصدد أنه عندما أنشأ مدرسته التجريبية، ذهب يبحث عن «تخت» وكراسي تناسب حاجات التلميذ من حيث النواحي الفنية والصحية والتربوية، فوجد صعوبة بالغة في العثور على طلبه هذا، وأخيرا أبدى له صاحب محل يبدو أنه كان أذكى من السابقين ملاحظة مهمة، وهي أنه لن يجد ما يريده لأنه يريد شيئا يصلح لأن يعمل عليه التلاميذ وينشطون بينما سائر التخت والكراسي المعدة في السوق إنما أعدت للاستماع[179].

والمدرسة حيث تتخذ من نفسها صورة للحياة الاجتماعية، يمكن لها بشيء من التوجيه أن تمكن التربية من أن تصبح بحق، الطريقة الأساسية للتقدم والإصلاح الاجتماعي، ذلك أن كل إصلاح لا يعتمد إلا على قوة القانون أو الرهبة من بعض العقوبات، أو التغيير في التنظيم الخارجي أو الآلي، هو إصلاح عارض ليس له أية قيمة!

إن المدرسة إذا استطاعت أن تحقق ماهو مفروض منها في الحياة في واقع المجتمع بمشاكله وبتطلعاته نحو المستقبل[180]، وإذا استطاعت أن تدرب كل طفل على أن يكون عضوا داخل جماعته الصغيرة يعمل على خيرها وفلاحها، وأن تنشئه مشبعا بروح الخدمة العامة، وأن تمده بالأدوات التي يستطيع بها أن يحسن توجيه نفسه، فإننا يمكن أن نطمئن إلى أننا سنظفر بالمجتمع الذي نصبو إليه، لأن المدرسة عندئذ لن تقتصر على أداء ما كان يظن بها من أنها وسيلة للمحافظة على التراث فقط، بل ستؤكد وظيفتها التجديدية الإبداعية[181].

المنهج الجديد:

والمنهج المقصود هنا هو (المنهج المدرسي) والذي يمثل (قلب) العملية التعليمية ومحتواها ليس باعتباره (مقررا) يحتويه كتاب مدرسي وإنما باعتباره مجموعة خبرات يمربها التلميذ داخل المدرسة وخارجها تحت توجيه وإشراف المدرسة.

والذي دعا البراجماتيين إلى التفكير في منهج جديد هو أننا نواجه مواقف جديدة باستمرار وتظهر لنا أهداف جديدة. ومعرفتنا القديمة وعاداتنا المألوفة تمتزج دائما بالظروف الجديدة فتظهر نتائج جديدة. وهكذا تتراكم الثقافة: فمعارف جديدة تكتشف، وفروق جديدة تتميز، واتجاهات

جديدة تتكون، وأساليب جديدة تتقن. وهكذا تزيد الكفاية، وينمو الذكاء الاجتماعي. ويجب والحالة هذه، أن ينمو ذكاء الفرد عن طريق مشاركته في المحصول الثقافي الجديد[182].

وفي وسط الظروف المتجددة أبدا، تظهر أهمية التفكير، لأن العادات المألوفة لم تعد تكفي لمواجهة المواقف الجديدة. فكل موقف جديد ينطوي على مشكلة، تتطلب الدراسة والتفكير، وهنا نجرب أحسن مافي جعبتنا من خطط التفكير، ونلاحظ مدى فائدتها وجدواها في هذا الموقف. وهكذا فكل برنامج جديد هو بمنزلة تجربة، فنحن وسط الظروف المتغيرة نحيا حياة تجريبية، ولا مفر لنا من ذلك ولم تعد التربية والحالة هذه مجرد عملية تحصيل لأشياء متوارثة، وهكذا أصبحت التربية هي الأخرى عملية تجريبية.

ومن أهم ملامح المنهج الجديد أن يتقدم الطفل، في نظر البراجماتيين، المادة الدراسية، وهذا هو النقد الذي يوجهونه إلى المنهج القديم، فقد وضع المنهج القديم المادة الدراسية قبل الطفل، ثم يتم ثني الطفل، بل كسره ـ كلما احتاج الأمر ـ ليناسب المنهج[183]. والطريقة الوحيدة لتقديم الطفل هي أن نهتم في المحل الأول بحياته الحاضرة، حتى تكون حياة ناشطة سعيدة، وحتى تتهيأ للتلاميذ الفرصة لمواجهة الحياة ذاتها بما يلائم أعمارهم وحالتهم، كما يتراءى لهم، ومتى واجهوا مواقف الحياة على هذا النحو فإنهم يتعلمون معالجة هذه المواقف بشكل بنائي بالقدر الذي يساعدهم على أن يتعلموه. أما المادة الدراسية ـ إذا وجد بنا الحرص عليها ـ فإنها ستلعب دورها بهذه الطريقة بشكل أفضل، وسيرد منها قدر أكبر وإن كان من نوع آخر غير الذي يوجد في المدرسة التقليدية، وبترتيب آخر أيضا.

ومن هذا، فلنا أن نتساءل: مامغزى هذا بالنسبة لبناء المنهج وبصفة خاصة، ما الوحدة التي ينبني منها منهج المدرسة؟

ذهبت الطريقة القديمة إلى أن المنهج يتكون من مواد دراسية، وأن كل مادة تنقسم إلى دروس، ولهذا كانت وحدة بناء المنهج عبارة عن قطعة من المادة الدراسية تقدم للفصل من أجل استيعابها. وعلى هذا النحو، كانت المدرسة إعدادا للحياة، حقا إن الطفل كان يعيش في أثناء وجوده كتلميذ، إلا أن المدرسة كانت تهتم بالحاضر كفترة تحصيل، انتظارا لمستقبل يمكن

أن تستخدم فيه هذه المادة التي حصلها الطفل. وفي الحق أيضا، أن كثيرا من المدرسين الممتازين قد حاولوا أخيرا أن يعلموا موادهم الدراسية بحيث تساعد الأطفال على النمو في الحاضر إلا أن المنهج ـ واهتمام المدرس أيضا بصفة عامة ـ كان موجها أولا وأخيرا تبعا للمقتضيات الرسمية نحو المادة الدراسية. وإذا كان لابد أن يخضع أحد الطرفين للآخر، فقد كان هو التلميذ وليس المنهج وهذا هو المحك: من الذي يجب أن يخضع لحاجات الآخر في النهاية: التلميذ أم المنهج؟

إن هذا المنهج القديم، كان يؤيده علم نفس يؤكد الاستيعاب والتدريب، ويقلل من التفكير الابتكاري، بل إنه كان يتشكل في أن معظم الناس يستطيعون أن يفكروا إطلاقا. وكان التعلم يعتبر أساسا، مسألة تكرار، والتشويق ـ وهي كلمة بغيضة نشأت من أن المادة مكروهة بطبيعتها ـ وسيلة لجعل التكرار مستساغا(184).

أما التربية الجديدة، فإنها تلتمس وحدة المنهج فيها في ضوء علم النفس الحديث الذي يبدأ بالحياة كعملية سعي وراء أغراض وأهداف. وعلى ذلك فإن خبرة تربوية مرغوبا فيها توجد حيثما يواجه شخص ما موقفا من المواقف يتحداه، فيتصدى هو لمواجهته. ومثل هذه الخبرة تحتوي على عناصر جديدة بالنسبة له، ويجب أن يعالجها بطريقة ابتكارية. وسيتعلم من جميع النواحي في سياق استغراقه بكل قلبه فيما يعمل في الموقف. أما دورنا فهو أن نوجه تلاميذنا حتى تزداد دائما قدراتهم على توجيه أنفسهم في مواجهة مواقف الحياة.

ولقد اضطرب بعض الذين كانوا يفكرون في المنهج على أنه مادة محددة، عندما رأوا أنه يوصف في كتابات البراجماتيين بأنه عملية معيشة. ويعتبر هذا التحول من النظرة الجامدة للمنهج على أنه مادة إلى النظرة الديناميكية له على أنه عملية معيشة، جزءا من اتجاه شامل ساد تطور الفكر لمدة ثلاثة قرون تقريبا.

وبناء على هذا، فإننا نبدأ بالحياة على أنها عملية تفاعل متطور بين الكائن الحي وبيئته. وأمامنا هنا جانبان لهذه العملية: الجانب الأول، هو الطفل النامي. والجانب الثاني هو الجماعة المحيطة، والحياة الثقافية التي ينمو الطفل في وسطها والتي يسهم فيها باطراد متزايد، والتربويون

الذين يهتمون بالجانبين معا، يتمنون بالنسبة للطفل أن يعيش، وهو ينمو بالتدريج عيشة كاملة وسعيدة، ويتمنون بالنسبة للجماعة أن يسهم الطفل إسهاما مثمرا مصحوبا بالشعور بالمسؤولية في تقدم الحياة الاجتماعية المشتركة[185]

وعندئذ يصبح المنهج عبارة عن حياة الطفل كلها - تلك الحياة التي تضطلع المدرسة بمسؤوليتها. وهناك أغراض معينة توجه نشاط المدرسة في المجتمع الديمقراطي الحديث. فنحن نهدف إلى أنه كلما كبر أطفالنا زاد ذكاؤهم، وزادت قدرتهم على استخدام هذا الذكاء في توجيه أنفسهم، وزادت شخصياتهم قوة وخصبا، ونحن نريد لهم أيضا أن يسهموا إسهاما مطردا منتجا في حياة الجماعة على أساس الاعتبار الكافي لمصالح الآخرين.

وعندما نظر البراجماتيون إلى المنهج على أنه عملية معيشة، اعترض البعض، لخشيتهم أن تضيع بعض الحاجات الأساسية التي يمكن رؤية أهميتها مقدما كالقراءة والكتابة، والهجاء والحساب وغيرها، في سياق عملية تعلم تبدو لهم أنها عشوائية، وهم يخشون أيضا أن تضيع بعض القيم القديمة التي لا تزال ضرورية مثل الإتقان، واستمرار عملية التعلم، والترتيب المنطقي للمادة[186].

ويكرر البراجماتيون القول إن عملية الحياة أبعد ماتكون عن أن تكون عشوائية، وأنها على عكس ذلك تتضمن كثيرا من التوجيه، فعملية متابعة الغايات نفسها تحقق - بدرجة ما يبذل فيها من جد وتحمس - نوعا من التربية يمس المعرفة بالشيء موضوع المتابعة، وبالقدرة على متابعة الأشياء الشبيهة به، وما العبارات التي تستعمل في هذا المعرض مثل (تعلم بالخبرة) و(تعلم بالعمل) إلا تعبيرات دارجة لحقائق مشاهدة تؤيد هذا المذهب.

وإذا ذهبنا إلى أبعد من ذلك، فإننا نجد أن حياة الجماعة المحيطة بالفرد تضيف دائما تأثيرها الانتقائي المدعم، فالفرد الذي ينمو وسط جماعة ما يتشرب إلى أكبر حد ما يسود هذه الجماعة من اتجاهات وتقاليد، فإن أي والد يدرك أهمية موافقة الأصدقاء أو عدم موافقتهم على سلوك الناشئين، وعلى ذلك فمهما عظم أثر هذا التوجيه الضمني، فإن أحدا لا يدعي أنه كاف، وقد وجدت المدارس بالضبط لعدم كفاية مثل هذا التوجيه. ومن هذه النقطة يبدأ اعتراض أولئك الذين يعارضون فكرة المنهج كعملية

حياة، فهم يتساءلون عما إذا كان هذا النوع من المنهج يحقق بدرجة كافية القدر الضروري من التعلم. وعلى حد قولهم: هل تدرس المادة الدراسية المرغوب فيها كلها؟ وهل يتحقق ما هو ضروري من إتقان المادة وتنظمها؟

ويجب كلباتريك عن هذه الأسئلة بأنه يتوقع تحصيل قدر أكبر من المادة الدراسية، وبإتقان وتنظيم أفضل. ويتوقع بالإضافة إلى ذلك، بناء عقول أفضل، وميول أكثر خصوبة ورقيا، وشخصيات أحسن تكيفاً وأرقى خلقاً. ومع ذلك فإن التساؤل هنا منصب أولا على المادة الدراسية ودرجة تنظيمها وإتقانها[187].

أثر التربية البراجماتية في التربية في العالم العربي:

والمستقرىء لأحداث ووقائع التطور التربوي في العالم العربي ابتداء من الربع الثاني من هذا القرن لا يمكن أن يغفل عن ذلك الأثر الكبير الذي تركته الفلسفة البراجماتية على التربية العربية فكراً وتطبيقاً[188]. وذلك من خلال عدد من الرواد الأوائل للتربية في مصر مثل إسماعيل القباني ومحمد فؤاد جلال وغيرهما، وكان مسرح الأحداث هو معهد التربية الذي أنشىء عام 1929 (كلية التربية بجامعة عين شمس الآن). فقد اطلع القباني على تجارب البراجماتيين التربوية، وأعجب واقتنع بها فبذل جهودا ضخمة للسير على منوالها في مصر، وبحكم موقعه في المعهد وأحيانا في السلطة التعليمية طير البعوث واستقدم الأساتذة والخبراء وحث تلاميذه على ترجمة بعض الكتب التي كتبها البراجماتيون حتى أصبح صوت هؤلاء يعلو على غيره من الأصوات في ساحة التربية في مصر، ومنها انتقل التأثير إلى مختلف البلاد العربية.

والدارس للإنتاج الفكري التربوي المصري منذ ذلك الوقت يستطيع أن يلمس ذلك بوضوح فلم يحظ فيلسوف على سبيل المثال بترجمة عدد كبير من كتبه إلى اللغة العربية مثلما حظي جون ديوي. ولم يكن رجال التربية وحدهم في هذا بل شاركهم كذلك عدد من أساتذة الفلسفة في الجامعات المصرية، ولعبت مؤسسة أمريكية للنشر كانت تدعى «فرانكلين» دورا ضخما في تيسير سبل نشر الفكر الأمريكي في صورة طوفان ملحوظ استمر حتى خلال تلك السنوات التي كان المد الاشتراكي فيها قد بدأ يتضح في الساحة

المصرية في أوائل الستينيات، وحيث كانت العلاقات السياسية بين مصر والولايات المتحدة تشهد أسوأ عهودها.

وكانت المدارس النموذجية مثل (النقراشي) و(الأورمان) وغيرهما معملا ضخما طبقت وجربت فيه العديد من الآراء البراجماتية يستطيع القارىء أن يطلع عليها من خلال كتابات إسماعيل القباني مثل «دراسات في مسائل التعليم» و«التربية عن طريق النشاط». وفي كتابه الثاني هذا بالذات يصرح القباني بأن طريقة المشروعات، وهي الطريقة البراجماتية المشهورة هي خير الطرق التي يمكن أن تتبع في التربية. ويدافع القباني عن هذه الطريقة ضد الذين هاجموها بحجة أنها في اهتمامها بالنشاط والفاعلية من قبل التلاميذ، تكاد أن تهمل المواد الدراسية التي تعد محور العملية التربوية الرئيسي. بل إنه في الفصل الأخير من هذا الكتاب يوضح - أثناء دفاعه عن طريقة المشروعات - أنها مؤسسة على فلسفة جون ديوي.

كذلك يمكن أن نخرج بالنتيجة نفسها إذا تفحصنا كتابي «التربية القومية» و«اتجاهات في التربية الحديثة» لمحمد فؤاد جلال.

والغريب حقا أنه حينما أظل الفكر الاشتراكي ساحة الثقافة في الستينيات وبدا أنه من غير المستساغ ولا المقبول أن يبدو أحد متأثرا بالفكر الأمريكي، بدأنا نرى الأفكار البراجماتية وقد تزيت بالزي الجديد وهو الاشتراكية مع ماهو معروف من التباين الفلسفي الكبير بينهما، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن الروح البراجماتية قد دخلت رجال التربية حتى النخاع إلى الدرجة التي جعلت البعض منهم يقولون بأفواههم ما ليس في قلوبهم تبريرا لضرورة وأهمية النجاح في الحياة العملية، وكأن صيحة وليم جيمس قد أتت أكلها في مصر بما يفوق ما آتته في الولايات المتحدة نفسها!!

ولعل هذا يوضح سببا مهما من أسباب فشل التربية في مصر في أن تواكب عملية التغيير الثوري في المجتمع المصري منذ الخمسينيات، فقد كانت القوانين والقرارات والأحداث تسير في اتجاه سياسي واجتماعي واقتصادي يتباين مع ما كان يقر في العقول والقلوب التربوية التي كان لها سلطة التعليم والتربية وإعداد المواطنين. بل لعلها توضح بعدا من أبعاد مأساة قاسى منها المواطن المصري حيث كان كعربة يجرها حصانان واحد

إلى يمين وآخر إلى يسار، وهو بينهما لا يملك من أمر نفسه شيئا لأن كلا السائقين كان يمسك بالسياط يلهب بها ظهور من يريد أن يعترض ويناقش؟!

هوامش

١ ـ محمد عبدالمنعم الشرقاوي: الولايات المتحدة، أرضا وشعبا ودولة، القاهرة، النهضة المصرية، 1956، ص 92.
2 ـ المرجع السابق، ص 93.
3 ـ هربرت شنيدر: تاريخ الفلسفة الأمريكية، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، القاهرة، 1964، ص5 .
4 ـ الولايات المتحدة، أرضا وشعبا ودولة، ص 105 .
5 ـ رالف كيتشام: ثورة الفكر الأمريكي 1750 ـ 1820 ترجمة ثابت رزق الله، القاهرة، النهضة المصرية، د.ت، ص 234.
6 ـ المرجع السابق، ص 243.
7 ـ المرجع السابق، ص 369.
8 ـ أحمد بهاء الدين: حضارة المسدس والدولار، مجلة العربي، الكويت، العدد 261، أغسطس 1980، ص 7.
9 ـ المرجع السابق، ص 234.
10 ـ برتراند رسل: تاريخ الفلسفة الغربية، الكتاب الثالث، الفلسفة الحديثة: ترجمة محمد فتحي الشنيطي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1977، ص 486.
11 ـ يقول ديوي هذا لأن (رسل) كان من الطبقة الأرستقراطية الإنجليزية.
12 ـ تاريخ الفلسفة الغربية، الكتاب الثالث، ص 487.
13 ـ أحمد أمين وزكي نجيب محمود: قصة الفلسفة الحديثة. القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1936، جـ2، ص 623.
14 ـ زكي نجيب محمود: برتراند رسل، سلسلة نوابغ الفكر الغربي، القاهرة، دار المعارف، ص 32، 33 .
15 ـ Blau, Joseph, L: Men ana Movements in America Philoso phy . Printice Hall, Inc, Englewood Cliffs, N.J,p229
16 ـ شنيدر: تاريخ الفلسفة الأمريكية، ص 310.
17 ـ المرجع السابق، ص 311.
18 ـ Weiner, Philip: Evolution and the Founders of Pragmatism, Harvard University Press, Cambridge, 1949, p.19
19 ـ Buchler, Justus: Charles Peirce's Empircism, Kegan Paul Trench Trubner, London, 1939, p.97
20 ـ جون ديوي: نمو البراجماتية الأمريكية،في (فلسفة القرن العشرين)، نشرها داجوبرت د. رونز. ترجمها عثمان نويه. القاهرة، مؤسسة سجل العرب، 1963، ص 232.
21 ـ المرجع السابق.
22 ـ Men and Movements, p.255-256

(23)James, W: Pragmatism, Longmans Green and co.,N.Y,1943,p.207.

24 ـ نمو البراجماتية الأمريكية، ص 244.

25 ـ بيتر كاز: تاريخ الفلسفة، أمريكا خلال 200 عام، ترجمة حسني نصار، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1983، ص 370.

26 ـ زكي نجيب محمود: نحو فلسفة علمية، الأنجلو المصرية، القاهرة، 1958، ص 116.

27 ـ يوسف كرم: تاريخ الفلسفة اليونانية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1946، ص 53.

28 ـ زكي نجيب محمود: مقدمة الترجمة العربية لكتاب جون ديوي المنطق نظرية البحث، دار المعارف، القاهرة 1960، ص 31.

29 ـ Ogden, C.K and ritchards, I.A.: The Meaning of Meaning, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co London, 1938 p.280.

30 ـ Ibid p.282

(31)Peirce, C.S.: How to Make our Ideas Clear, in: The Philosophy of Peirce, Selected ed Writings, by Justus Lachler, Harcourt, Brace and Company N.Y.1940p.30

32 ـ زكي نجيب محمود: خرافة الميتافيزيقا، الأنجلو المصرية، القاهرة 1953، ص3, 4.

33 ـ Buchler, Charles Peirce's Empericism, P113

34 ـ زكي نجيب محمود: نحو فلسفة علمية: ص8.

35 ـ Peirce's Empericism p114.

36 ـ Blau, L.: Men and Movements in American, Philosohy, p.240

37 ـ Ibid, p.240

38ـ James, : Pragmatism, p.45

39 ـ Peirce's Empericism, p.55.

40 ـ Peirce: Fixation of Belief In: The Philosophy of Peirce P.8.

41 ـ زكي نجيب محمود: حياة الفكر في العالم الجديد، ص 160.

42 ـ Blau, p.248.

43 ـ Fixation of Belief, p.10.

44 ـ توفيق الطويل: أسس الفلسفة، النهضة المصرية، القاهرة 1955، ص 79.

45 ـ زكي نجيب محمود، نحو فلسفة علمية، ص 255.

46 ـ محمود زيدان: وليم جيمس، سلسلة نوابغ الفكر الغربي (10) دار المعارف، القاهرة 1958، ص 65.

47 ـ James, William: Meaning of Truth, Longman Green, N.Y.1914p.XL

48 ـ James: Pramatism, p.203

49 ـ Ibid p.204

50 - Meaning of Truth, p.217

51 ـ Pragmatism, p.115

52 ـ Meaning of Truth, p.103-106

53 ـ محمود زيدان: وليم جيمس، ص 69.

54 ـ جود: فصول في الفلسفة ومذاهبها: ترجمة عطية محمود هنا وماهر كامل. النهضة

المصرية، القاهـرة، ص 267.
55 ـ محمد فتحي الشنيطي: وليم جيمس، القاهرة الحديثة، 1957، ص 117 , 118.
56 ـ James: Pragmatism, p.216
57 ـ محمود زيدان: وليم جيمس، ص 78.
58 ـ المرجع السابق، ص 107.
59 ـ زكي نجيب المحمود:» المنطق الوضعي، الأنجلو المصرية، القاهرة، 1961 الفصل السادس.
60 ـ زكي نجيب محمود: حياة الفكر، ص 187.
61 ـ زكي نجيب محمود: دافيد هيوم، سلسلة نوابغ الفكر الغربي (7)، دار المعارف القاهرة، 1957، ص 71.
62 ـ Blau, p.254
63 ـ محمود زيدان: وليم جيمس، ص 117.
64 ـ زكي نجيب محمود: مقدمته للترجمة العربية لكتاب ديوي (المنطق نظرية البحث) ص 11.
65 ـ Dewey: Logic, the Theory of Inquiry p.79
66 ـ Dewey: The Quest for Certainty p.7
67 Ibidp.7
68 ـ Ibid, p.8-9
69 ـ Ibid, p.10
70 ـ Dewey and Others: Creative Intelligence, Henry Holt and Co ,. New York 1917, p.7-14,8,12.
71 ـ Ibidp59.
72 ـ لعل هذه الوجهة من النظر تعد نتيجة منطقية لاعتبار ديوي التفكير نوعا من النشاط الذي لا يقل (طبيعية) عن الأكل والتنفس.
Edmon, Irwin: John Dewey, His Contribution to The American Tradition, The Bobbs-Merril Company, New York, 1955, p. 29.
73 ـ Dewey, John: Essays In Experimental Logic, Chicago, University of Chicago 1916 Pressp.50-57.
74 ـ Dewey: Logic, the Theory of Inquiry, p.3-4.
75 ـ Ibidp.6
76 ـ Dewey, John: How We think, DÆCÆHeath, and Company, W,Y 1933p.71-75
77 ـ ديوي: المنطق، نظرية البحث، الترجمة العربية، ص 200.
78 ـ تاريخ الفلسفة الغربية، جـ3، ص 471.
79 ـ قصة الفلسفة الحديثة، جـ2، ص 625.
80 ـ تاريخ الفلسفة الغربية، جـ3، ص 474 , 475.
81 ـ محمد لبيب النجيحي: الأسس الاجتماعية للتربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1971، ص 252.
82 ـ Kilpatrick, WÆH: Philosophy of Education, Macmillan Co . New York, 1951, p60
83 ـ وليم كلباتريك: المدنية المتغيرة والتربية، ترجمة عبدالحميد السيد وآخرين، القاهرة، مكتبة مصر، 1958، ص 12.
84 ـ المرجع السابق، ص 17.

85 ـ المرجع السابق، ص 19.
86 ـ المرجع السابق، ص 24.
87 ـ المرجع السابق، ص 47.
88 ـ المرجع السابق، ص 42.
89 ـ جون ديوي: البحث عن اليقين، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة، عيسى البابي الحلبي، 1960، ص 106 ـ 107.
90 ـ المرجع السابق، ص 108.
91 ـ الفصل الحادي عشر، ص 315.
92 ـ المرجع السابق، ص 5.
93 ـ المرجع السابق، ص 6.
94 ـ المرجع السابق، ص 7.
95 ـ إسماعيل القباني: التربية عن طريق النشاط، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1958، ص 153.
96 ـ Childs, John L: in ch xiv of the Philosophy of John Dewey, edited by P.A Schipp.
97 ـ التربية عن طريق النشاط، ص 154.
98 ـ أحمد فؤاد الأهواني: جون ديوي، القاهرة، دار المعارف، سلسلة نوابغ الفكر الغربي، 1959، ص 137.
99 ـ جون ديوي: الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، مؤسسة الخانجي، 1963، ص 219.
100 ـ محمد لبيب النجيحي: مقدمة في فلسفة التربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1967، ص 370.
101 ـ محد الهادي عفيفي، في أصول التربية، الأصول الفلسفية، القاهرة الأنجلو المصرية، 1980، ص 298.
102 ـ المرجع السابق، ص 33.
103 ـ المرجع السابق، ص 39.
104 ـ المرجع السابق، ص 40.
105 ـ جون ديوي: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي وزميله. القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1954، ص 108.
106 ـ المرجع السابق، ص 109.
107 ـ المرجع السابق، ص 112.
108 ـ المرجع السابق، ص 113.
109 ـ Harris, Errole E.: Nature, Mind and Modern Science, George Allen and Unwin, 1954, p93
110 ـ Dewey, John: Experience and Nature, George Allen and Unwin. London, 1929, Chaps VI - VII
111 ـ Roth, Robert J.: John Dewey and Self Realization, Prentice Hall, Inc ,. New York, 1962, p.18
112 ـ Dewey, John: Experience and Education, the Macmillan Company, New York, 1939, p13
113 ـ Ibid p.16

114-Ibid.,p.30-31.

115 ـ Blewett, John: John Dewey, His Thought and Influence, Fordham University Press 1960 p.18

116 ـ Dewey, Creative Intelligence, p.37
117 ـ Dewey, John: Democracy and Education, The Macmillan Company, N.Y.1941p.314
118 ـ Ibidp.319.
119 ـ كلباتريك، وليام هيرد: المدنية المتغيرة والتربية، ترجمة عبدالحميد السيد وآخرين، مكتبة مصر، القاهرة 1958، ص 89.
120 ـ Kilpatrick, William: Philosophy of Education, Macmillan Co. New York 1965, p244
121 ـ Childs, John: Education and The Philosophy of Dewey: Democarcy and Education, p321
Experimentalism, D. Applenton - Century Company N.Y1931p.164
122 ـ Childs, John: American Pragmatism and Education, Henry Holt and Company, N.Y1956.p.195.,
123 ـ Dewey: Democracy and Edcation, p321-322
124 ـ Dewey, John: The Child and Curriculum, The University of Chicago Press, 1913, p.15
125 ـ Ibid, p16
126 ـ Ibid, p17
127 ـ Dewey: Exprience and Education p93
128 ـ Ibidp.23
129 ـ Child: Education and Philosophy of Experimentali sm p.101
130 ـ Kilpatrick: Philosophy of Education p181
131 ـ Harris, Nature, Mind and Modern Science, p27
132 ـ Roth, John Dewey and Self Realization, p.27
133 ـ Dode, Boyd H.: How we Learn, D.C Heath and Com Bostom 1940. p224
134 ـ زكي نجيب محمود: حياة الفكر في العالم الجديد، الأنجلو المصرية، القاهرة، 1956، ص 244 وما بعدها.
135 ـ James, William: Principles of Psychology, Dover Publications Inc, 1950 Vol 2.p.1
136 ـ جون ديوي: البحث عن اليقين، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة 1960، ص 24.
137 ـ Bode: Progressive Education at the Crossroads, New York, 1938, p.97.
138 ـ جون ديوي: تجديد في الفلسفة، ترجمة أمين مرسي قنديل، الأنجلو المصرية، ص 182.
139 ـ المرجع السابق، ص 183 ـ 184.
140 ـ محمد الهادي عفيفي: التربية والتغير الثقافي، الأنجلو المصرية، القاهرة 1964، ص 118.
141 ـ Childs: American Pragmatism and Education, p66
142 ـ Ibid p.68
143 ـ Childs: Education and the Philosophy of Exoerimentalism 79
144 ـ Dewey, John: School and Society, Th University of Chicago Press, 1942, p72-73
145 ـ Hotckiss, E.A: The Project Method in Classroom, Ginn and Company, Boston, 1924, p21
146 ـ Dewey: How we thinkp.39
147 ـ Childs: American Pragmatism and Education p66
148 ـ Dewey, John: Essays In Experimental Logic, p30

149 ـ Childs: Education and the Philosophy of Experimentalism p79-80

150 ـ Kilpatrick: Philosophy of Education p179

151 ـ Childs: Education and the Philosophy of Experimentalism p 81.

152 ـ Dewey: Experience and Nature, p.68-70

153 ـ Dewey: Essays in Experimentalism

154 ـ Child: Education and the Philosophy of Experimentalism p79

155 ـ Kilpatrick: Philosophy of Education p.180

156 ـ Dewey: Experience and Education p.15

157 ـ Kilpatrick, W.H. The Education Frontier, D. Appleton Century Company, IncN.Y.1933,p.186.

158 ـ Democracy and Education p.186

159 ـ Ibid p.189.

160 ـ How we think p.30

161 ـ Ibid p.31.

162 ـ Ibid, p32-33

163-chilpp, P.A(ed) : The Philosophy of John Dewey, tude Publishing Company, N.Y1951.p.419

164 ـ Dewey, John: Education today, George Allen and Unwin, N.Y.1941.p.3.

165 ـ Ibidp.4-5

166 ـ Ibidp.50

167 ـ Schilpp.420

168 ـ Democracy and Education p.1

169 ـ School and Society, p11

170 ـ Democracy and Education, p.3

171 ـ Kilpatrick: Philosophy of Education p.38

172 ـ محمد الهادي عفيفي: التربية والتغير الثقافي، ص 4.

173 ـ School and Society, p.6

174 ـ Lippman, Walter: A Preface to Morals, The Macmillan Co.p.235

175- Ogburn, W.F .:Social Change, B.WHuebsch, Inc.1928 p.202-203.

176 ـ Lippman: p317

177-Education Today, p.9

178 ـ Ibid, p.6.

179 ـ . The School and Society, p31-32

180 ـ Education Today, p.15

181 ـ Brubacher, J.S.: Modern Philosophies of Education, Mac Graw Hill and Company, N.Y1962.p.192

182 ـ وليم هـ. كلباتريك: أصول المنهج الجديد، ترجمة أبوالفتوح رضوان وزميله، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1959 ، ص 35.

183 ـ المرجع السابق، ص 54

184 ـ المرجع السابق، ص 56

185 ـ المرجع السابق، ص 73

186 ـ المرجع السابق، ص 87

187 ـ المرجع السابق، ص 88

188 ـ إسماعيل القباني: التربية عن طريق النشاط، النهضة المصرية، القاهرة، 1958، الفصل الثالث.

3 الاتجاه النقدي

مقدمة:

ليس في الإمكان أبدع مما كان!!

عبارة تتردد على ألسن البعض، لكنها تلخص فلسفة كاملة تتصور أن (الاستقرار) هو المثل الأعلى الذي ينبغي على التربية أن تسعى إلى تحقيقه، ولا يتأتى لها هذا إلا عن طريق (المحافظة على الثقافة القائمة).

ولعل من أبرز ما يعبر عن مضمون هذه الفلسفة (سلفية) جامدة ضيقة الأفق، قصيرة النظر، ترى في (الأمس) خيرا مما تراه في اليوم، وترى (الأوائل) خيرا من (الأواخر) دون تدقيق ودون فرز، وبغير تمييز بين هذا وذاك.

ومع ذلك فالتغير قائم، والتطور حادث... لماذا؟

صحيح أن هذه هي (سنة الله في خلقه)، لكننا نضيف إلى هذا أيضا، أن تحقيق هذه السنة يتطلب دائما نفراً من أصحاب الوعي الذين يبصرون صور الخلل القائمة ويفتشون عن أسبابها، وينبهون إليها، ويرسمون ويحلمون ويفكرون فيما يجب أن يكون عليه الوضع الأفضل، بل ويناضلون عمليا في سبيل هذا وذاك.

نقطة البداية إذن هي تعرية الواقع المزري

والكشف عن صور الجمود. وتلك مهمة نقدية.

وهي بهذا، يستحيل - كما قد يتصور البعض - أن تكون من منجزات القرن العشرين، وإنما هي مهمة بشرية ملازمة للوجود والتطور البشري.

لكن قولنا هذا لا يعني بأي حال من الأحوال النظر إليها في تطورها على أنها استمرت بإيقاع واحد من السرعة وعلى درجة متشابهة من الفعالية، وبألوان متقاربة من التوجه، ذلك أن التطور البشري نفسه لم يكن كذلك، ولا يمكن أن يكون كذلك.

المعنى والأهمية:

نقصد بالاتجاه النقدي، ذلك (التوجه) الذي يتناول المفكر والباحث من خلاله مجموعة قضايا تشكل إطارا نظريا لنقد النظام الاجتماعي القائم أو الكشف عن تناقضاته، بحثا عن نظام اجتماعي تنتفي فيه هذه التناقضات. وفي هذا الإطار توجد صلة عضوية بين النظرية النقدية والنظرية السوسيولوجية العامة، الأولى تعتبر نسقا فرعيا من الأخيرة، وتؤدي وظيفة مخالفة، وكلتاهما تعكس الحالات التي ينبغي أن يكون عليها النسق الاجتماعي. وإذا كانت بعض نماذج النظرية السوسيولوجية تحاول إدراك النسق الاجتماعي من منطق كونه نسقا مستقرا ومتكاملا، باعتبار أن حالة الاستقرار والتكامل النسبي هي الحالة الأساسية للنسق، فإن النظرية النقدية تحاول استكشاف مواطن التناقض بهدف إيجاد تكامل جديد[1].

ويكشف تأمل حركات النقد الاجتماعي عن وجود مستويين لهذا النقد، في المستوى الأول يعبر النقد الاجتماعي عن حركة احتجاج اجتماعي شامل يستهدف تأكيد ضرورة التغيير الأساسي والجوهري للأنماط الحضارية القائمة. وإذا كان هذا النقد يبدأ بتحليل سلبي، فإن التغيير يتطلب توافر شروط ثلاثة[2]:

الشرط الأول يتمثل في تخلق تناقضات متنوعة بين العناصر المشكلة لهذا الواقع بحيث تفقده تكامله من ناحية، وتجعله من ناحية ثانية عاجزا عن إشباع الحاجات الأساسية للإنسانية، وأيضا عن الوفاء بالمتطلبات الأساسية للمجتمع باعتباره تجمعا إنسانيا.

ويتمثل الشرط الثاني في امتلاك الحركة النقدية لتصور مثالي لما

ينبغي أن يكون عليه المجتمع بحيث يصبح هذا التصور المثالي هو الإطار المرجعي لتفنيد ماهو قائم، وأيضا اكتشاف الآليات التي تحكم عملية الانتقال.

ويتصل الشرط الثالث بضرورة امتلاك الحركة النقدية لقوى اجتماعية تصبح هي العامل الثوري الذي ينتقل بالمجتمع مما هو كائن إلى ما ينبغي أن يكون.

وعلى خلاف ذلك، تتحدد مهمة المستوى الثاني من النقد الاجتماعي بدرجة أقل راديكالية وشمولية، ذلك لأن النقد من هذا النمط يصبح نقدا ثقافيا وتنويريا فقط، إذ يستهدف الذين يؤكدون هذا النمط من النقد عملية التغيير الثقافي والتنويري لتشكيل توجهات ثقافية وقيمية جديدة تحكم التفاعل الكائن في الواقع الاجتماعي والحضاري، ومن هنا تستهدف إيجاد ثقافة جديدة تقود التفاعل والعمل داخل إطار المؤسسة القائمة[3].

وتكمن أهمية دراسة النظرية النقدية للمجتمع وتحليل الاتجاهات التربوية الغربية التي تأثرت بها في أنها تضع بين أيدي مفكري التربية، والمهتمين بالبحث التربوي، طرقا بديلة للتفكير في مفهوم (العلم) و(طبيعة النظرية) وخصائص (المنهج العلمي)، والأهم من ذلك أنها تساعد في استيضاح العلاقة بين البحث العلمي وآلياته، وبين الحياة الاجتماعية وتطورها. وتزودنا دراسة النظرية النقدية ببدائل نظرية ومنهجية للأنموذج الأساسي العلمي السائد الذي يبدو أنه لم يساعدنا - بقدر كاف - على حل مشاكلنا التربوية، وتوجهنا كذلك إلى تلمس إرهاصات نظرية نقدية (عربية) للتربية[4].

لكن هذا لا يعني - فيما تنبه إليه كمال نجيب - الزعم بشرعية اتخاذ النظرية النقدية إطارا فكريا للبحث التربوي العربي الناقد، أو تبني استخدام الأوساط العلمية الراديكالية الغربية، وخصوصا الأمريكية - للنظرية النقدية في تحليل مختلف أنشطة البحث التربوي العلمي هناك[5].

النشأة والتطور:

إذا كنا قد أشرنا في مقدمة هذا الجزء إلى أن التوجه النقدي قديم قدم الفكر البشري، وخاصة لدى عمالقة المفكرين أمثال سقراط وأفلاطون

وغيرهما ممن جاءوا بعدهما، إلا أن هذا لا ينفي أن تبلوره (كنظرية) عملية لها أسانيدها وأسسها ومنهجها وأهدافها إنما يرجع إلى النصف الأول من القرن العشرين نتيجة أزمات عنيفة واجهت المجتمع الغربي.

وكثيرا ما يوصف علم الاجتماع بأنه (علم الأزمة)، ويعني هذا أنه ظهر من خلال الأزمات الثقافية والاجتماعية التي صاحبت اختفاء النظام القديم وظهور الرأسمالية الصناعية، والتي صاحبت نشأة تيارات سياسية جديدة ثائرة على النظام القديم. واختفاء النظام القديم وظهور التيارات السياسية الجديدة الثائرة على النظام يشير إلى تحولات اقتصادية وسياسية لم تتم في فراغ، وإنما أذكتها ثورتان غيرتا وجه أوروبا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ولا يزال تأثيرهما عالقا بالفكر السياسي والاجتماعي والاقتصادي وما يقابل ذلك من مستويات إمبريقية حتى يومنا هذا: الثورة الصناعية والثورة الفرنسية[6].

وهنا ظهرت الحاجة إلى فلسفة جديدة. لقد بدأ المجتمع يتوق إلى كهانة جديدة تستطيع أن تفي بوظائف الكنيسة التي بدأت تتقلص[7].

ويذهب جولدنر Gouldner إلى أن الجيل الجديد الذي قدم هذه الفلسفة هو جيل فصل نفسه عن أي من التيارات الفكرية ولم يجذبه إلا العلم وحده، وبدأ هذا الجيل يتأثر بتطور العلم السريع، ويطالع الكثير من المجلات العلمية. ولقد كان هذا الجيل يتصف بسمتين: القدرة على الانفصال عن الأطر الفكرية السائدة من ناحية، والاستعداد للتأثر بنسق فكري جديد من ناحية أخرى. لقد أحس هذا الجيل بالحاجة إلى أيديولوجية تضفي على العالم صورة رومانسية وتتفق في الوقت نفسه مع النظرة العلمية الجديدة. إنها حاجة إلى بديل جديد لخريطة العالم الاجتماعي التي حطمتها الثورة والتي لم تستطع الطبقة الوسطى ـ حاملة مشعل هذه الثورة ـ أن تقدمه.

هذا الجيل الذي يتحدث عنه جولدنر هو الذي قدم الفلسفة الوضعية والتي ظهر من خلالها علم الاجتماع، فمن خلال هذا الجيل ظهر أوجيست كونت مؤسس الوضعية. لقد حاول كونت أن يسعى بنظريته إلى تحقيق حالة من الاتساق العام في المجتمع، فالنظام لا يمكن أن يقوم إلا على أساس نوع من الاشتراك في الأفكار بين أولئك الذين يكونون المجتمع، من حيث إن الاتساق العام هو الحقيقة الأساسية في النظام الاجتماعي[8].

وكانت آراء دوركايم ونظرياته السوسيولوجية امتدادا وتمحيصا للفلسفة الوضعية إزاء ظروف بنائية وفكرية أثارت من جديد مشكلة النظام وفرضت على دوركايم، أو فرض عليها دوركايم، حلا معينا لهذه المشكلة.

واستقراء آراء دوركايم في ضوء التاريخية والفكرية التي كتب فيها أعماله تبين أن أعماله كانت تناقض المذهب النفعي - الفردي، وكذلك المذهب الاشتراكي، وتجنح نحو الاتجاه المحافظ. وقد تشكل حله لمشكلة النظام من خلال هذا المنطلق، وهو حل يركز على التضامن والالتزام بالقيم والمعايير في علاقة تعاون بين الفرد والمجتمع. وليس حلا مفروضا من الدولة على أفراد لهم مطلق الحرية[9].

وقد صاحبت نشأة علم الاجتماع في أوروبا على يد أوجيست كونت معركة فكرية كبرى بين الوضعية باعتبارها أيديولوجية الطبقات البرجوازية المحتكرة للسلطة في المجتمعات الأوروبية، وبين الاشتراكية باعتبارها أيديولوجية الطبقة العاملة التي كانت قد أخذت تتزايد في حجمها ويثقل وزنها مع اتساع نطاق الثورة الصناعية وتحول المجتمعات الزراعية إلى مجتمعات صناعية[10].

نشأ علم الاجتماع إذن وسط معركة ضارية، وقد تركت هذه المعركة بصماتها عليه وعلى التطورات اللاحقة في ميدانه، حتى يمكن القول إنه لا يمكن فهم التيارات الحديثة والمعاصرة في علم الاجتماع، بغير الاستعانة بالمنهج التاريخي لإعادة تكوين صورة المجتمع الأوروبي طوال القرن التاسع عشر.

وتعبر آراء كونت ودوركايم عن اتجاه (التوازن) الذي لم يبدأ فقط بوضعيتهما، وإنما من قبل ذلك في آراء (بولاند) و(ميستير) - منذ منتصف القرن 18 حتى أوائل القرن 19 - واستمر إلى الصيغة المعاصرة من الوضعية، ونعني بها المدرسة الوظيفية التي يعد (تالكوت بارسونز) و(روبرت ميرتون) من أعلامها البارزين في علم الاجتماع الأمريكي[11].

ومن ناحية أخرى نجد القطب المضاد لاتجاه التوازن وهو اتجاه الصراع وهذا الاتجاه مثل أساسا فكر الاشتراكية العالمية كما ظهر على وجه الخصوص في مؤلفات ماركس وإنجلز ومن بعدهما الطابور الطويل من المفكرين الاشتراكيين العالميين.

ويكمن أحد الأسباب الرئيسية وراء إحياء الاهتمام بالماركسية في فترة سابقة في أن نظرية ماركس تتعارض في كل عناصرها المهمة مع النظرية الوظيفية التي أثرت بشدة في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، والتي ظهر قصورها بشكل متزايد. فعلى حين تركز الوظيفية على التناغم الاجتماعي، تركز الماركسية على الصراع الاجتماعي، وبينما تهتم الوظيفية بالثبات وباستمرارية الأبنية الاجتماعية، تقدم الماركسية نظرة تاريخية وتؤكد الاهتمام بالبناء المتغير للمجتمع، وبينما تركز الوظيفية على تنظيم الحياة الاجتماعية من خلال القيم والمعايير، تركز الماركسية على اختلاف المصالح والقيم داخل كل مجتمع وعلى دور (القسر) في الحفاظ على النظام الاجتماعي العام فترة قد تطول وقد تقصر[12].

ولا يعني هذا أن الماركسية هي النظرية الوحيدة التي تعطي وزنا للصراع الاجتماعي وللطبيعة التاريخية المتغيرة للمجتمعات البشرية، فقد أسهم باحثون آخرون بعد ماركس بعناصر جديدة في نظرية الصراع الاجتماعي والتغير الاجتماعي، وأدخلوا تعديلات وإضافات على بعض القضايا التي طرحها ماركس، وانتقدوا هذه القضايا من عدة وجوه.

وظهر علم الاجتماع الجديد منذ عدة سنوات، ولكونه قد نشأ من إسهامات س. رايت ميلز W.Mills أساسا، فقد ارتبط من خلاله بمعتقدات وحركات اليسار الجديد في نهاية حقبة الستينيات، غير أنه مثلما نما اليسار بسرعة كبيرة واستبدل بحركات اجتماعية مازالت أكثر جدة، فقد حدث ذلك بالنسبة لعلم الاجتماع الجديد أيضا، فقبل أن يتمكن من تأسيس نفسه بشكل ملائم كأسلوب متميز في التفكير الاجتماعي، نجده قد نحي جانبا بوساطة محاولات أكثر لمنح العلم توجها منعشا، ومن ثم ففي أقل من عشر سنوات أصبح لدينا علم الاجتماع النقدي Critical Sociology وعلم الاجتماع الراديكالي[13].

ويمكن اعتبار هذا التكاثر والتتابع السريع للمذاهب بسهولة، إشارة لأزمة عقلية، تصاحب أزمة في الحياة الاجتماعية أو تكشف عن نفسها في الحركات المتنوعة للاحتجاج والمعارضة، وقد شخص (برنباوم) M.Birnbaum هذا الموقف بقوله[14]:

«تقع الأزمة النظرية أو المذهبية في النسق الفكري حينما تتوافر أي من

مجموعتي الظروف المجردة، حيث تستنفد إمكانات النمو الداخلي للنسق نفسها في إحدى الحالات وتصبح مقولات النسق عاجزة عن التحول وتصبح المناقشة التي أسسها النسق مدرسية Scholastic بالمعنى السيىء لهذا المصطلح. وفي الحالة الأخرى تتغير الحقائق التي أدركها النسق عن صورتها الأصلية بقدر كبير حتى تصبح مقولات النسق عاجزة عن مواجهة الظروف الجديدة، ومن الواضح أن مجموعتي الشروط هاتين وقعتا غالبا بصورة متزامنة وخاصة بالنسبة للأنساق التي تهتم بالحركة التاريخية للمجتمع».

مدرسة فرانكفورت:

ونظرا للدور الكبير الذي لعبته مدرسة فرانكفورت في الفكر النقدي كان لابد من التوقف بعض الشيء عندها، ثم مواصلة المسيرة مع تطور الاتجاه النقدي.

إن مدرسة فرانكفورت هي التيار الذي تحقق في فرانكفورت، عند إنشائها بقرار من وزارة التربية بتاريخ 3 فبراير عام 1923 بالاتفاق مع (معهد الأبحاث الاجتماعية)[15].

ومنشأ المعهد هو مبادرة من فليكس جـ. فاي J. Weil ابن تاجر قمح، كان قد جمع ثروة في الأرجنتين، وهو دكتور في العلوم السياسية، وقد نظم أول أسبوع عمل ماركسي في (إيلمونو) خلال صيف 1922، وقد شارك فيه على الأخص لوكاش Lucacs وكورش Korsch وبولوك Pollock وفيتفوجل Wittfogel، وكان عليه أن يبرر مفهوم الماركسية (الصافية)، وولدت هناك فكرة مؤسسة دائمة على شكل معهد مستقل للأبحاث، وكان أول مدير له كارل جرونبرج K.Grunberg وكان الافتتاح الفعلي في 22 يونيو 1924.

ومنذ عام 1931 أنشىء ملحق للمعهد في جنيف بناء على إيعاز من ألبير توماس A.Thomas مدير منظمة العمل العالمية، بينما حولت أمواله (المعهد) إلى جمعية مستقرة في هولندا. وفي فبراير 1932، استقر في جنيف مكتب من 21 عضوا، صار المركز الإداري للمعهد، الذي أغلقه النازيون، وافتتح بشكل مواز ملحقان أصغر من الأول في باريس وفي لندن[16]

ومنذ سبتمبر 1993 لم تعد مدرسة فرانكفورت فرانكفورتية، فمجلتها تصدر في فرنسا، ومقرها الرئيسي في سويسرا، واستمرت هذه الغربة

حتى أغسطس 1950 التاريخ الذي استعاد فيه المعهد عمله في ألمانيا، مستحقا من جديد، ولكن بعد انقطاع دام سبعة عشر عاما، صفتة الفرانكفورتية، وفي غضون ذلك كان المعهد قد ارتبط في الواقع بالولايات المتحدة، وكان المعهد قد ارتبط بجامعة كولومبيا منذ عام 1934، حتى أنه احتفظ بفرع نيويورك، بعد العودة إلى فرانكفورت[17].

إن هذا يشير إلينا بصلة المدرسة بهذا الحدث (المؤسساتي)، إذ من دون المعهد لم تكن هناك مدرسة، ولكنه لم يكن إلا (المناسبة) و(الحامل) المادي لهذه الظاهرة الفكرية، ومع ذلك ينبهنا مارتن جاي Martin Jay المؤرخ الكبير لكل منهما حتى 1950 إلى التمييز بينهما: «علينا أن نفهم جيدا أن فكرة (مدرسة نوعية) لم تتم إلا بعد أن كان المعهد مجبرا على ترك فرانكفورت»، ويذكر لنا بالإضافة إلى ذلك أن عبارة (مدرسة فرانكفورت) نفسها لم تستعمل إلا بعد عودة المعهد إلى ألمانيا عام 1950.

والقارىء لبيان 1931 الذي صاغه ماكس هوركهيمر Max Horkheimer لتنظيم معهد البحوث الاجتماعية يلمس نوعا جديدا من الفلسفة هو (الفلسفة الاجتماعية)، وهو الأمر الذي يفسر للقارىء هذا الحديث المستفيض لنا عما يقع في دائرة (علم الاجتماع) ونحن بصدد دراسات عن (فلسفة التربية)، ففي مثل هذه الفلسفة نجد مزجا للعلم الاجتماعي والأخلاق وفلسفة التاريخ والثقافة وعلم النفس الاجتماعي والاقتصاد السياسي[18].

مدرسة فرانكفورت إذن هي الشعار الذي يستعمل للدلالة على حدث (إنشاء المعهد)، ومشروع علمي (الفلسفة الاجتماعية)، وعلى مسار (النظرية النقدية)، وعلى تيار أو تبعية نظرية متصلة ومتنوعة في آن معا (متكونة من أفراد مفكرين)، وبكونها هذا، فهي أكثر منه ظاهرة أيديولوجية تنتج بشكل غريب معايير تماثلها الخاصة من سيرورة توالدها[19].

وإذا كانت هناك فصائل أساسية قد أسهمت في إبراز الاتجاه النقدي، إلا أن الموقف النقدي الذي طورته مدرسة فرانكفورت قد أثر في الخريطة العامة للنقد الاجتماعي لأربعة اعتبارات يلخصها علي ليلة فيما يلي[20]:

أ - ويتمثل في استناد المدرسة إلى النظرية الماركسية خاصة في مقولاتها الفلسفية بحيث أغفلت المدرسة المقولات الاقتصادية للماركسية، وقد تطور

الأمر بحيث أصبح التنظيم الذي قدمته مدرسة فرانكفورت هو الإطار المرجعي لأغلبية النقد الذي طورته جماعات اليسار الجديد فيما يتعلق بالمجتمع الرأسمالي المتقدم.

ب ـ تنتقد الصفوة الفكرية للمدرسة، ذات الطبيعة البرجوازية النظام الرأسمالي، وقد تكشف عن تناقضاته، غير أن ذلك لا يتم بهدف التعجيل بانهياره والقضاء عليه، كما تسعى الماركسية، ولكن بهدف إصلاحه لخلق المجتمع العظيم، وهي الطبيعة أو الموقف الفكري الذي تغلغل وانتشر لكي يشكل الموقف الأيديولوجي لغالبية فصائل النقد الاجتماعي.

جـ ـ إنه من ناحية الأسبقية التاريخية نجد أن مدرسة فرانكفورت هي أول جماعات النقد الاجتماعي، حيث كان هدفها تطوير الفكر النقدي للماركسية في طابعه الإنساني، غير أنها تخلت عن هذه الاستراتيجية وتبنت استراتيجية خاصة للنقد تستند إلى مقولات غير تلك التي تستند إليها الماركسية، ولقد كان لأسبقيتها التاريخية من ناحية ولممارساتها النقد الاجتماعي وفق منطق مخالف من ناحية أخرى دورهما في شيوع أفكارها لدى اتجاهات أخرى للنقد الاجتماعي.

ومن الملاحظ على غالبية أعضاء المدرسة أنهم كانوا من اليهود، وقد لعب هذا الانتماء دورا في نوعية القضايا التي تصدوا لها بالبحث والدراسة.

كذلك فإنهم كانوا ينتمون إلى تخصصات متنوعة تبدأ من الفلسفة إلى الاجتماع، إلى علم الاقتصاد وعلم النفس، وكذلك الأدب والسياسة، ومن ثم فقد توافرت لهم الرؤية المتكاملة الزوايا لذات الواقعة، ولقد أدى هذا التكوين إلى نتيجتين: الأولى اتجاههم إلى البحث الاجتماعي الذي تتعاون فيه أنساق معرفية عديدة، والثانية استيعاب إطارهم في النقد الاجتماعي لمتغيرات غير المتغيرات الاقتصادية الثقافية والسيكولوجية[21].

ويلخص علي ليلة المرتكزات الأساسية لمدرسة فرانكفورت في القناعات التالية[22].

- إن أفكار البشر هي نتاج للمجتمع الذي يعيشون فيه، وذلك لأن فكر البشر يتحدد اجتماعيا، وهنا نلاحظ خروجا على المقولة الطبقية.

- إن على المثقفين ألا يتبنوا موقف الحياد الموضوعي، إذ لا ينبغي أن يفصل المثقف الحقيقة عن متضمناتها القيمية، وعلى المثقفين أيضا أن

يقفوا موقفا نقديا من المجتمع موضع الدراسة، وفي ذلك خروج على الإطار الوضعي ورفض له واقتراب من الماركسية والمثالية النقدية.

- إن على المثقفين أن يقفوا بالمثل موقفا نقديا من فكرهم. عليهم أن يوضحوا علاقة هذا الفكر بالمجتمع القائم، وبالمعرفة التي أبدعت اجتماعيا.

- أنه إذا كانت الماركسية هي نظرية المجتمع الصناعي في مرحلة النشأة الأولى الرأسمالية فإن المجتمع الصناعي طرأت عليه تحولات عديدة فرضت ضرورة إعادة فحص كفاءة النظرية الماركسية في ضوء المتغيرات الجديدة.

- أنه إذا أردنا الوصول إلى فهم حقيقي، فإن ذلك ينبغي أن يتحقق من خلال إدراك العلاقة المتبادلة بين البناء الاقتصادي للمجتمع، والنمو النفسي للفرد والظواهر الثقافية السائدة.

ويرى المؤرخون لعلم الاجتماع الراديكالي أنه قد ظهر بقوة في الولايات المتحدة نظرا لعوامل عدة سادت المناخ السياسي والاجتماعي في هذا البلد أهمها فقدان الشباب لثقتهم في النظام الأمريكي واكتشافهم لزيف ادعاءات القوى الحاكمة عن أنها تهدف للتقدم والسلام والرخاء والعدالة الاجتماعية[23].

لقد رأى الشباب كيف أن كل ما تفعله القوى الحاكمة مضاد تماما لادعاءاتهم، فالبطالة تتزايد والتفاوت الطبقي يتزايد وقمع المعارضين للحكم يتخذ أعنف الصور حتى ليصل إلى الاغتيال السياسي، والسياسة الخارجية تعتمد على إبادة الجنس البشري في فيتنام وعلى التدخل المسلح في أمريكا اللاتينية وآسيا. وبدأ المثقفون وخاصة الطلبة يثيرون أسئلة لم تكن تثار من قبل حول الطبيعة السياسية للمؤسسات التعليمية التي كانت تدعي أن مهمتها الأساسية كشف الحقيقة وإجراء البحوث الحرة[24].

ولعل أبرز الأمثلة التي تبين كيفية استخدام العلوم الاجتماعية في المجتمع الأمريكي لخدمة الأهداف الاستعمارية مشروع (كاميلوت). وقد ولد المشروع أولا في مكتب رئيس قسم البحث والتنمية في إدارة الجيش الأمريكي ثم تبناه بعد ذلك (مكتب أبحاث العمليات الخاصة Special Operations Research office والذي يرمز له بالحروف الأولىS.O.R.O والتابع للجامعة الأمريكية بواشنطن، التي صممت البحث بناء على عقد مبرم بينها وبين إدارة الجيش

الأمريكي، وقد نص العقد على أن الهدف منه «القيام ببحوث في مجال العلوم الاجتماعية والسلوكية لتدعيم المهام التي يقوم بها الجيش»[25].

ومشروع كاميلوت كما وصفته إحدى نشرات الجيش الأمريكي عبارة عن «مشروع اجتماعي أساسي عن الظروف الممهدة للصراعات الداخلية وآثار هذه الظروف في أي قرارات للحكومات الوطنية فيما يتعلق بالتخفيف من حدة هذه الصراعات أو مجابهتها أو حلها».

ويقرر الباحث الأمريكي (جيدون سويبرج) ـ الذي اعتمد عليه السيد ياسين في دراسته ـ أنه ليس من قبيل التعسف استخلاص الهدف الرئيسي للمشروع من كونه يبحث مشكلة كيفية مجابهة الثورات الوطنية، وذلك باعتبار أنه ينهض على افتراض أساسي مؤداه أن المعرفة المتزايدة التي يمكن تجميعها بهذا الصدد من شأنها أن تمكن الجيش الأمريكي من مجابهة الثورات الداخلية في مختلف الدول التي توجد للولايات المتحدة مصالح فيها.

بيد أن الانتقادات العنيفة التي وجهت للمشروع، أتيح لها أن تتبلور في شكل حركة احتجاج رسمية قام بها جناح تقدمي في علم الاجتماع الأمريكي وهو الجناح الذي تسلم الشعلة من جيب رايت ميلز وإريك فروم وغيرهما من أصحاب مدرسة النقد الاجتماعي.

وقد قدم ثلاثة من علماء الاجتماع البريطانيين تصورا لأهم خصائص التوجه الاجتماعي الراديكالي يمكن تلخيصها فيما يلي[26].

1 ـ تؤكد النظرية الراديكالية على حقيقة أن قدرات الإنسان غير محدودة، وأن بإمكانه دائما تغيير الواقع المادي والاجتماعي الذي يعيش فيه وكذلك تغيير نفسه ليصبح أكثر إنسانية.

2 ـ أن هذا الواقع دائم التغير وأنه لا يتسم بالسكون أو الثبات كما تدعي النظريات المحافظة، وبالتالي فإن مهمة النظرية الاجتماعية تقديم فهم علمي سليم للقوانين التي تحكم هذا التغيير بحيث يستطيع الإنسان أن يحدث هذا التغيير في مجتمعه وفقا لها.

3 ـ مادامت هناك مصالح متعارضة ومتضاربة داخل المجتمع فإنه لابد أن يكون هناك صراع، وأن فكرة الإجماع القيمي والاتفاق الجمعي خرافة.

4 ـ النظرية الإجماعية يجب ألا تقنع أبدا بمجرد الوصف للأوضاع

القائمة ولكن عليها أن تقدم أساليب عملية لتغيير المجتمع إلى الصورة المثلى التي توصلت إليها من خلال تحليل المجتمعات القائمة.

5 ـ النظرية الاجتماعية يجب أن تكون موجهة لتلك المجموعات والفئات الاجتماعية التي من مصلحتها إحداث التغيير في المجتمع وليست تلك المجموعات المستفيدة من الأوضاع القائمة.

وليس من الضروري أن تكون هذه المجموعات هي البروليتاريا فقط كما تؤكد ذلك الماركسية، ولكن يمكن أن تشمل كل الفئات المقهورة (النساء، والملونين، والأقليات عموما.. إلخ)[27].

وكان لابد أن يختلف تناول الراديكاليين للقضايا التربوية عن تناول الوظيفيين، وهذا مما يمكن أن يتضح لنا من مقارنة موجزة[28].

فبينما يؤكد الوظيفيون العلاقة بين عدد سنوات التعليم التي يمر بها الفرد بنجاح ومستوى الوظيفة والدخل والمكانة الاجتماعية التي يحصل عليها، فإن الراديكاليين يؤكدون أن التعليم ماهو إلا عامل واحد من مجموعة من العوامل التي تحدد مستوى الوظيفة والدخل والمكانة الاجتماعية التي يحصل عليها الفرد، ومن هذه العوامل سمات الشخصية والجنس واللون والمستوى الاقتصادي الاجتماعي. وفي الوقت نفسه يرى الوظيفيون أن التعليم وسيلة أساسية للحراك الاجتماعي من الطبقات أو المستويات الاقتصادية الدنيا إلى الطبقات أو المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا، أما الراديكاليون فينظرون إلى التعليم على أنه وسيلة للثبات الاجتماعي والمحافظة على الوضع الاجتماعي وانتقال اللامساواة من الآباء إلى الأبناء عن طريق توفير فرص التعليم ومن ثم العمل لأبناء الطبقات العليا والمتوسطة وحرمان أبناء الطبقات الدنيا منها. وفيما يتعلق بالعلاقة بين الفرد والنظام يؤكد الوظيفيون أن (النظام) المتمثل في القوانين والقواعد هو الصحيح وأن على أفراد المجتمع أن يسايروه ويسلكوا طبقا لقواعده وقوانينه، وإذا حدث خلل بين النظام والفرد، فإن هذا الخلل يرجع إلى الفرد نفسه، ومن ثم يؤكد الوظيفيون على فكرة أن اللوم يقع على الضحية، أما الراديكاليون فيؤكدون فكرة أن النظام وضع لخدمة الفرد، وإذا حدث خلل بين النظام والفرد، فإن الخطأ يرجع إلى النظام ووسائل تطبيقه، ومن ثم يتحتم تغييره لكي يساير حاجات الفرد وأهدافه.

وفي الوقت الذي يهتم فيه الوظيفيون بدراسة التربية كنظام في علاقته بالنظم الاجتماعية الأخرى، فإن الراديكاليين يهتمون بدراسة نوعية هذه العلاقة وكيف تحدث، وكيفية تغيرها باختلاف الزمن. وبينما يؤكد الوظيفيون دراسة عملية التنشئة الاجتماعية كعملية تساعد على وحدة المجتمع ككل فإن الراديكاليين ينزعون إلى دراسة هذه العملية على أساس أنها تختلف من طبقة اجتماعية إلى أخرى[29].

ويشكل النقد الاجتماعي المنبثق عن أوضاع العالم الثالث أحد الاتجاهات الفعالة خلال عقدي الستينيات والسبعينيات، إضافة إلى قدرة هذا الاتجاه على تطوير تنظيم قادر على التشخيص الدقيق والموضوعي لظواهر العالم الثالث، وأيضا طبيعة العلاقات التي تربطها بالقوى العالمية المتقدمة. فمما لا شك فيه أن استقلال مجتمعات أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية لم يكن كاملا، بل فرضت التبعية والهيمنة على هذه المجتمعات من قبل القوى العالمية المتقدمة، الأمر الذي دفع إلى نشأة الحركات التي مارست النقد في اتجاهين: الأول نقد القوى العالمية التي تفرض الاستعمار أو التبعية أو الهيمنة، بهدف الحفاظ على الاستقلال والهوية الوطنية أو القومية لمجتمعات العالم الثالث. والثاني نقد القوى المحلية المتحالفة مع القوى العالمية ضد مجتمعاتها أو التي تعمل بقيمها وسلوكياتها على تشويه الذات الوطنية[30].

وتشكل آراء (فرانتز فانون) Fanon ـ الجزائري الأصل ـ مثالا للنقد الخاص بالعالم الثالث، ففي مؤلفه الشهير (معذبو الأرض) نجده يذهب إلى أن (العنف) هو السبيل الوحيد للقضاء على الاستعمار، فالعالم الاستعماري الذي قام على العنف لا يمكن الخلاص منه إلا بالعنف. والجماهير المستعبدة تشعر بهذه الحقيقة شعورا قويا، ولكن شعورها هذا لا يتحول إلى كفاح مسلح، والسبب الرئيسي في ذلك أن الأحزاب البرجوازية تستبعد فكرة العنف بل تخشاها. هي إذن عنيفة في أقوالها، معتدلة في مواقفها[31].

كذلك أوضح فانون أنه إذا كانت البرجوازية الوطنية في أوروبا هي التي حققت الوحدات القومية فيها، فإن البرجوازية الوطنية في الدول المتخلفة لا تهتم إلا بمصالحها الخاصة، ولا تستطيع أن توظف هذه المصالح في خدمة بناء مجتمع جديد. بل إن فانون قد أكد بجلاء أن البرجوازية الوطنية

في البلاد الأفريقية التي استقلت حديثا قد أيقظت الخلافات الإقليمية والمنازعات القبلية، وفتتت الوحدة القومية من أجل الحفاظ على مصالحها. ويستنتج فانون من ذلك حقيقة أساسية هي أن «الوحدة الأفريقية لا يمكن أن تتحقق إلا باندفاع الشعوب، أي برغم أنف البرجوازية ومصالحها»[32].

ويصيح فانون: «نحن (شعوب العالم الثالث) بحاجة إلى مثال، إلى قدوة، ولكن كثيرا منا يفتنه النموذج الأوروبي أكثر من أي نموذج آخر، ولقد رأينا كيف أن هذه المحاكاة ستقودنا إلى الإخفاق. ويجب ألا تغرينا بعد الآن (إلا أن تفقدنا توازننا) الإنجازات الأوروبية.. إنني حين أبحث عن الإنسان في العالم الأوروبي، لا أرى إلا سلسلة من الإنكارات للإنسان، إلا مواكب من جرائم قتلة الإنسان. فلنقرر ألا نحاكي أوروبا ولنوجه عضلاتنا وعقولنا في اتجاه جديد، فلنحاول أن نخلق الإنسان الكلي الذي عجزت أوروبا عن تحقيق الانتصار له..»[33].

رايت ميلز والمنهجية العلمية:

يلاحظ البعض على عدد من آراء ميلز (1916 ـ 1962) أنها ذات رؤية برجماتية، وربما نتج هذا من نشأته الأمريكية، فالأفكار والنظريات ليس لها قيمة في ذاتها لأن الذي يحدد قيمتها ما تستطيع أن تفعله في الواقع ولهذا كان يربط دوما بين الحقائق وقواعد العمل وأساليبه التي يجب اتخاذها، كان يصف ويحلل العمليات والعلاقات الإنسانية، ويقدم في الوقت نفسه حلولا للمشكلات الخطيرة التي يتعرض لها البناء الاجتماعي للمجتمع الأمريكي[34].

ودعا ميلز في كتاباته إلى ضرورة الأخذ بالنظرة الشاملة في الدراسة بحيث يكون تركيز الباحث على مستويات ثلاث هي: الإنسان والمجتمع والتاريخ؛ فالمشكلات الأساسية التي يعاني منها الناس هي نتاج لمشكلات البناء الاجتماعي العام، وهما معا يرتبطان بمشكلات التاريخ وفي هذا يقول ميلز: عندما تصاغ مشكلات العلوم الاجتماعية صوغا حقيقا، لابد أن تتضمن كلا من المتاعب والقضايا.. التاريخ الشخصي للأفراد، وأيضا التاريخ العام، ومجال العلاقات المعقدة القائمة بينهما، لأن حياة الفرد وتكوين المجتمعات كليهما يجريان في نطاق هذا المجال[35].

وطالب ميلز بضرورة أن يتسلح الباحث بما أسماه (الخيال السوسيولوجي) حتى يتسنى إدراك أبعاد مشكلات المجتمع، فهذا الخيال كفيل بأن يساعد الباحث على إدراك الفرد كجزء من بناء اجتماعي، وأن البناء الاجتماعي جزء ومرحلة من مراحل التاريخ، وبالتالي يجب إدراك سياق المشكلات وأنه سياق بنائي وليس فرديا أو شخصيا ذاتيا[36].

وكانت البحوث االاجتماعية في الولايات المتحدة قد اتجهت منذ نهاية الحرب العالمية الأولى وجهة إمبريقية خالصة، فابتعد الباحثون عن معالجة القضايا النظرية، وانصرفوا عن دراسة الموضوعات التي تتصل بالحياة الاجتماعية ككل، واتجهوا إلى دراسة المشكلات الجزئية التي ترتبط بحاضر المجتمع، والتي تقبل المشاهدة الحسية لتعرُّف كل دقائقها وتفاصيلها، والوصول إلى قضايا تتعلق بواقع الحياة الاجتماعية[37].

ولعل أفضل سبيل للتعريف بالاتجاه الإمبريقي ـ من حيث فلسفته وإجراءاته المنهجية ـ أن نرجع إلى ما كتبه عنه (بول لازار سفيلد P . Lazarsfeld وهو من أكثر المتحمسين لاستخدام النماذج الرياضية والأساليب الإحصائية في البحوث الاجتماعية، فقد كتب يقول[38]:

تمثل الإمبريقية نقطة تحول حقيقية من مرحلة الفلسفة الاجتماعية إلى المرحلة العلمية التجريبية، وتتسم موضوعات الدراسة في البحوث الإمبريقية بالسمات الأربع التالية:

1 ـ دراسة السلوك الواقعي للأفراد بدلا من التركيز على دراسة تاريخ النظم والأفكار.

2 ـ عدم الاقتصادر على دراسة قطاع واحد من قطاعات الحياة الإنسانية، والعناية بربط كل قطاع بغيره من القطاعات.

3 ـ الاهتمام بدراسة المواقف والمشكلات الاجتماعية المتكررة بدلا من التركيز على دراسة المواقف والمشكلات التي لها طابع فردي متميز.

4 ـ دراسة الظواهر المعاصرة بدلا من التركيز على دراسة الوقائع التاريخية. ويرجع هذا الاتجاه اللا تاريخي إلى نوع من التفضيل المعرفي حيث إن الباحث يستطيع أن يحصل على البيانات التي يريدها عن الظواهر المعاصرة بسهولة ويسر.

وينقد ميلز هذه الأفكار فيؤكد أن الواقع العملي يشير إلى أن البحث

الإمبريقي لا يتخذ من السلوك الواقعي للأفراد وحدة للدراسة، وإنما يميل إلى مايمكن تسميته بـ (النزعة السيكولوجية) Psycholagism كما أن الباحثين يبتعدون عن دراسة المشكلات المتصلة بـ (الوسط الاجتماعي) Social Milieu[39].

أما بالنسبة للنقطة الثانية، فلا يعتقد ميلز أن ذلك القول صحيح. ويكفي للتدليل على ذلك أن نقارن بين كتابات الرواد الأوائل من أمثال ماركس وسبنسر وفيبر، وكتابات أنصار الاتجاه الإمبريقي، فالكتابات الأولى كانت تهتم بمعالجة الظواهر والنظم الاجتماعية في ترابطها وتساندها الوظيفي، على حين أن الدراسات الإمبريقية لا تعنى إلا بإيجاد الارتباطات الإحصائية.

وقد يفهم من العبارة الواردة في البند الثالث أن الإمبريقيين يتجهون اتجاها بنائيا، حيث إن التكرارات أو الانتظامات التي تحدث بالمجتمع ترتكز على الوحدات التي يتألف منها البناء الاجتماعي العام. فلو نظرنا إلى الحملات السياسية في الولايات المتحدة مثلا، نجد أنها ترتبط بتركيب الأحزاب القائمة، بالأسس الاقتصادية التي ترتكز عليها، وبالأدوار التي تؤديها في الحياة الاجتماعية، ولذا فإن الدراسة البنائية لتلك الحملات تستلزم دراسة التنظيمات الحزبية، والصلات القائمة بينها وبين مختلف التنظيمات الاقتصادية والاجتماعية، غير أن لازار سفيلد لا يعني ذلك مطلقا وإنما يعني أن الانتخابات عملية متكررة ويشترك فيها أشخاص كثيرون، ونتيجة لعمومية هذه الظاهرة وتكرارها فإن من الممكن دراسة سلوك الأفراد في مجال التصويت دراسة إحصائية متكررة[40].

أما الفكرة الرابعة فيرى ميلز أن هذا التحيز المعرفي يتعارض مع صياغة مشكلات مهمة لها دلالتها في العالم الاجتماعي، ذلك لأن الوقائع التاريخية تقدم مادة أساسية ولازمة للدراسة في العلوم الاجتماعية، ولا يمكن الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال.

ومن حيث تفسير الوقائع الاجتماعية يرى ميلز أن لازارسفيلد يهبط بالحقائق السوسيولوجية إلى مستوى المتغيرات السيكولوجية، ويقتصر على المتغيرات التي تفيد في البحث الإحصائي، ويستدل على ذلك بأن لازارسفيلد يقول إن ثمة شيئا ما في شخصيات وخبرات واتجاهات الناس

تجعلهم يتصرفون بأساليب مختلفة في المواقف التي تبدو متماثلة. ثم يمضي ميلز إلى القول إن النظرية الاجتماعية ـ وفقا للنظرة الإمبريقية ـ تصبح في جملتها مجرد تجميع منظم للمفاهيم والمتغيرات التي تفيد فقط في تفسير البيانات الإحصائية، وهذا الاتجاه من شأنه أن يجعل منهج البحث غاية في ذاته بدلا من أن يكون وسيلة للحصول على حقائق تفيد في إغناء النظرية الاجتماعية[41].

ومن الموضوعات التي تبين منهج ميلز البحثي، دراسته عن (صفوة القوة) Power Elite في الولايات المتحدة، ذلك الجانب الذي يغيب غالبا من الدراسات التربوية، مع أنه هو الذي يمكن أن يلقي الضوء على ما تعانيه النظم التربوية في العالم الثالث بصفة خاصة من موقع متدن في خريطة (القوة) في المجتمع. ودراسة ميلز هذه توضح ـ في مجتمع واحد ـ كيف يمكن أن تترابط جماعات الصفوة الأساسية ترابطا مطردا. متفقة على أهداف السياسة العامة، وكيف تتحدر هذه الجماعات من طبقات بعينها.

أما القضايا الرئيسية التي طرحها ميلز فإنها تلخص فيما يلي: أولا أن التغيرات التكنولوجية فضلا عن التغيرات في النظم الاجتماعية قد أنتجت تركزا للقوة لم يسبق له مثيل، ووسعت بالتالي من الهوة التي تفصل بين الصفوة والجماهيرية.

ثانيا: أنه لا يمكن الحكم على طابع صفوة بعينها وعلى سياستها العلمية من مجرد النظر إلى الأصول الاجتماعية لأعضائها (على الرغم من أن تلك حقيقة مهمة)، ولكن يجب أن يدرسا أيضا في علاقتهما بتشكل نظرة أعضاء الصفوة من خلال التدريب والخبرة، وبالإطار التاريخي والنظامي الذي يوجدان فيه[42].

ويمكن تحديد طابع الصفوة الإدارية بصورة مبدئية من خلال مقارنتها بالأنماط الأخرى لجماعات الصفوة، فهي تختلف عن جماعات الصفوة الأخرى في كونها صغيرة نسبيا، ومحددة بدقة، ومتجانسة (كنتيجة للتدريب المشترك وممارسة المهنة) ومتماسكة. وفضلا عن ذلك فإنها تنخرط مباشرة في ممارسة القوة السياسية، وهي تتميز بذلك من عدد من الجماعات الأخرى التي قد تمتلك هيبة اجتماعية عالية ولكن تنقصها القوة. وتختلف الصفوة المكونة من القادة السياسيين ـ وهي التي تهتم بالقوة بشكل مباشر

ـ عن الصفوة الإدارية في كونها أقل وضوحا في حدودها، وأقل ترابطا حيث نجد في المجتمعات الحديثة جماعات سياسية فرعية متنافسة ومتصارعة (أحزاب سياسية متعارضة أو تكتلات داخل حزب واحد). أما صفوة المثقفين فإنها أكثر صعوبة في تعريفها، فهي أقل تنظيما، وأقل ترابطا وأقل قوة ـ بالمعنى الدقيق للكلمة ـ من معظم جماعات الصفوة الأخرى، أما الصفوة العسكرية فإنها تتشابه من وجوه عديدة مع الصفوة الإدارية، ولكنها تستبعد عادة من الممارسة المباشرة للقوة السياسية[43].

وتظهر صعوبات عديدة، عندما نتجاوز هذا التحليل المقارن لنحدد بدقة، وبشكل مباشر مدى تميز واتساق صفوة بعينها. ورغم ذلك فإنه من الممكن تحديد بعض الشروط الملائمة التي يمكن قيامها من ناحية المبدأ، مثال ذلك تحكم الجماعة في أسلوب توافد الأعضاء إليها، وتشابه الأعضاء في الخلفية الاجتماعية الثقافية، ومدى التفاعل بين الأعضاء داخل النطاق المحدد لنشاط الجماعة وخارج هذا النطاق، والروابط التكاملية (مثل القرابة) بين الأعضاء، كما يمكن أيضا تحديد بعض المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على تضامن الجماعة: درجة التشابه في مفاهيم الأعضاء عن الجماعة ومظاهر التعبير عن روح الجماعة وغير ذلك من المعايير. وإذا ما حاولنا الحكم على الصفوة الإدارية وفقا لهذه المعايير، فإنها سوف تكشف عن درجة عالية من التماسك[44].

التعليم وأزمة التبعية:

النظام الرأسمالي نظام عالمي واحد، وينقسم هذا النظام إلى مجموعتين من الدول: دول المركز ودول الأطراف المحيطة. ودول المركز نعني بها الدول الرأسمالية المتقدمة فيقوم اقتصادها على وسائل الإنتاج ـ الإنتاج للاستهلاك. أما دول الأطراف المحيطة بالمركز فنعني بها تلك الدول النامية التي اندمجت في النظام العالمي على مر التاريخ الرأسمالي دون أن تنمو وتتحول إلى مراكز، ويقوم اقتصادها على الاستخراج والتصدير وتملك واستهلاك منتجات وصناعات دول المركز، وهذا التقسيم يعني نوعا من التبعية الاقتصادية والسياسية من دول المحيط لدول المركز[45].

ولهذا التقسيم الدولي للعمل نتائج تربوية، إذ ينعكس التقسيم العالمي

للعمل على النظم التعليمية في شكل تقسيم متخصص في التربية فيدور التعليم في دول المركز حول المعارف الإنتاجية، أي المعارف ذات الأهمية الوظيفية فى الإنتاج، بينما نجد التعليم في دول الأطراف التابعة يدور حول المعرفة الاستهلاكية، أي المعرفة ذات الأهمية الوظيفية في الاستهلاك.

إن معنى ذلك أن بنية سوق العمل في العالم الثالث هي مسألة ناتجة عن تشوه التنمية في دول الأطراف نتيجة موقعها في سوق العمل الدولي. وهذا التشوه هو الذي دفع أو شكل بنية النظم التعليمية حتى تتوافق مع البنى الاجتماعية المختلفة لمؤسسات الإنتاج القائمة في المجتمع[46]. وبشكل عام تصبح التربية من حيث هي كذلك، لا تخدم سوى القوى المستفيدة من عملية التنمية المشوهة في الداخل والقوى الصناعية في الخارج في دول المركز.

وقد حاولت القوى الاستعمارية عن طريق التعليم إعداد أبناء الشعوب المستعمرة للقيام بأدوار تبقي على العلاقة بينهما، وتقبلت الدول التي استعمرتها فكرة أن التعليم هو الطريق إلى التحضر والارتقاء إلى مستوى المستعمرين. وقد كانت الرأسمالية في فترة تاريخية قوة ثورية تقدمية تحرر المجتمع من العلاقات الإقطاعية بما فيها من علاقات العداء واللاعقلانية. وكانت المدارس قوة محررة لأنها تساعد كل جيل ليعمل في البنى الرأسمالية القائمة، ومن ثم نقل العالم الثالث نظام التعليم الغربي على أساس أنه سيقوم بالدور نفسه الذي سبق أن أداه في تاريخ الغرب، لكنه ـ فيما يؤكد مارتن كارنوي Carnoy كان بعيدا كل البعد عن كونه أداة تحرير، وإنما جاء إلى معظم البلدان النامية كجزء من الإمبريالية متسقا مع مراميها، وهي السيطرة الاقتصادية والسياسية على الشعب كله في بلد من البلدان والسيطرة على الطبقة الحاكمة في بلد آخر. ولم يساعد التعليم الناس على أن يتخطوا الهرمية القائمة في المجتمع، وإنما عمل على تطويعهم لحاجات هذه الهرمية سواء لمصلحتهم أو لغير مصلحتهم. وبدلا من نشر التعليم كانت مهمته أن يعقلن ما لا يقبله العقل بحيث يتقبلون البنى التي تستبعدهم. وبدلا من تنمية الديمقراطية والفكر الناقد، لعب التعليم دوره في إسكان الناس والرضا ببنية القوة في مجتمعهم من غير اعتراض وهذا هو الجانب الاستعماري في التعليم[47].

وفي عام 1974 نشر البنك الدولي دراسة بعنوان (ورقة عمل لقطاع التعليم) حدد فيها سياسته في ميدان التعليم، وشكلت تلك الورقة خلاصة أخرى لكارنوي لكي يبرز لنا آراءه من خلال مناقشته لدور المؤسسات الدولية بالنسبة لسياسات التعليم في دول العالم الثالث بصفة خاصة[48].

إن هناك عددا من الافتراضات حول كيف تكون المؤسسات الدولية (بما فيها تلك المؤسسات الموجودة في الدول المتقدمة التي تقدم عونا دوليا) مهتمة بهذا القدر بشؤون التعليم الدولي ولماذا؟ وعلى وجه الخصوص، كيف توجد أنماط معينة من الإصلاحات التعليمية ولماذا؟ لقد قيل إن الدول (المتلقية) تطلب أنواعا معينة من الخبرة أو الحلول لمشكلات معينة، وأن الدول (المانحة) والمؤسسات الدولية تتجاوب مع تلك المطالب. وعلى سبيل المثال فإن مشكلة تزويد تعليم ابتدائي وثانوي بتكاليف منخفضة وجودة عالية في الوقت نفسه قد أدى إلى نوع من التجاوب الذي تمثل في الوسائل التعليمية (التلفزيون والراديو) وقد أدت الحاجة إلى تعليم ريفي مناسب إلى العناية بالتعليم غير النظامي. ولكن ما يستحق الجدل هنا ما يتصل بالمؤسسات من حيث إنهاوحدها التي تتجاوب مع المطالب الجماهيرية، وأن هذه المطالب تعكس احتياجات مجتمعات الدول النامية[49].

ومن ناحية أخرى فقد قيل إن الدول المانحة ووكالات المعونة الفنية تتميز بروح الخبرة، بمعنى أن خبراء دوليين لديهم المعرفة التي اكتسبوها من خبرات قومية متعددة ينظمون إصلاحات تعليمية قومية في الدول ذات الدخول المختلفة من خلال الحكومة المحلية لأنهم أقدر بطريقة أفضل على تقديم وتقويم التغيرات الناجحة في النظم التعليمية أكثر من المخططين التعليميين المحليين. وهكذا فإن الخبرة تركز على المستوى الدولي، وهذه الخبرة تكون في وضع أفضل لاقتراح التغيير أكثر من السياسيين أو التكنوقراطيين الأقل معرفة.

ويرى كارنوي أن دور الوكالات الدولية في إحداث التغيير في الدول ذات الدخول المنخفضة هو بغرض توجيه هذا التغير في اتجاهات معينة تتماشى مع مصالح البرجوازية الدولية المتقدمة والبرجوازيات في الدول التابعة نفسها كذلك فإن التوصيات التي توضع ونوعيات التمويل المتاح من أجل التعليم يتحتم عليها أن تتماشى مع مفهوم الرأسماليين الدوليين عن

التقسيم الدولي للعمل (المكان الذي يتم فيه الإنتاج وكيفية الإنتاج) وكذلك يتوجب أن تكون متمشية مع المفهوم القومي للبرجوازيين بالنسبة لدورهم في المشاركة في الفائض. ويخضع كل من المفهومين للصراع من أجل سطوة الطبقات السائدة في الدول ذات الدخل المنخفض والظروف المتغيرة للسلطة في الدول الصناعية. ولكن رد فعل الوكالات بالنسبة لتلك الصراعات ينزع لأن يكون هادئا بمعنى أنه يبقي نفسه على هامش الصراع، ولا يدخل في قلب الصراع نفسه. وتحول تلك الوكالات دفع المجتمعات في اتجاهات للتغيير لا تحول السلطة بطريقة جذرية من الطبقات المحلية السائدة المتحالفة مع البورجوازيين المنتمين للعواصم الكبرى، وبذلك تحاول أن تسيطر على التغير بطريقة معينة، فالوكالات تدخل في الصراع ولكنها لا تبقى محايدة: فهناك وضع تعضده وتستخدم خبرتها الفنية التي تدافع عنها (ومواردها) لكي تؤكده[50].

ومنذ زمن ليس ببعيد، ذهب معظم القادة والمخططين في البلاد التي يسود فيها (اقتصاد السوق) إلى أن حل مشكلة الفقر يتوقف على التوسع السريع في الإنتاج الاقتصادي. ولكن هذا الحل لم يتحقق لسببين: أحدهما أنه ثبت أن زيادة الإنتاج أعسر مما يتصور، والآخر أن النصف الأفقر من السكان لم يصبح أحسن حالا على الرغم مما دلت عليه الإحصاءات من زيادة دخل الفرد في تلك البلاد. وفيما مضى ذهب القادة وصانعو السياسة إلى أن التعليم هو من المتغيرات الأساسية في زيادة الإنتاج وحل مشكلة الفقر، وأن التنمية الاجتماعية والاقتصادية لن تلبث أن تتحقق متى ارتفع معدل التعليم ومحو الأمية، وزاد عدد سنوات التعليم بين صفوف القوة العاملة. وتوسعت بلاد اقتصاد السوق في أنحاء العالم في النظم التعليمية، ولكن التنمية الاقتصادية لم تحدث بالضرورة. وإنك لتجد الآن في كثير من البلاد أن القوة العاملة أصبحت أكثر تعلما والدخل الفردي أشد ارتفاعا مما كان عليه في العقد السادس، ولكن الفقر المدقع بين جمهور السكان وارتفاع معدل البطالة لا يزالان على ماهما عليه. وقد أضيفت إلى ذلك ظاهرة جديدة هي ارتفاع مستوى التعليم بصورة محسوسة بين العاطلين[51].

وإزاء هذه الظروف أخذ القادة والمخططون يدركون بالتدريج أن النمو الاقتصادي وحده لن يحل مشكلة الفقر حلا سريعا يكفي لمواجهة الضغط

السياسي الداخلي، وأصبح توزيع الإنتاج في بداية هذا العقد (السبعينيات) ضرورة ملحة من ضرورات التنمية، كما وجب أن يكون للتعليم دور أساسي في إعادة توزيع الدخول كما كان له في عملية النمو الاقتصادي. ولكن العلاقة بين التعليم وتوزيع الدخول أقل وضوحا من الارتباط بينه وبين النمو الاقتصادي، ذلك الارتباط الذي ترجع قوته إلى استثمار رأس المال البشري في عملية النمو، وإن كان العائد الاقتصادي لاستثمار رأس المال البشري أقل مما يظن في الأصل[52].

وفي الإمكان أن نفهم أن الأفراد الذين نالوا حظا أوفر من التعليم يتقدمون من الناحية الاقتصادية على من عداهم. وبإمكاننا أيضا أن نتصور أنه إذا تساوت الظروف، وتلقى أبناء الفقراء قدرا من التعليم أكبر مما تلقاه أبناء الأسر ذات الدخل المتوسط أو العالي، فإنه لن تمر عشرون سنة حتى يتحول الفقراء إلى أغنياء والأغنياء إلى فقراء. وهذا هو مفهوم (الانتقال) في توزيع الدخول، ودور التعليم في ذلك لا لبس فيه ولا غموض فمن نال نصيبا من التعليم نال نصيبا من الدخل، بشرط أن توزن أقدار الرجال بعلمهم لا بشرف آبائهم، والمشكلة فيما يتعلق بانتقال الدخول أنها قلما تنتقل بالقدر الكافي للقضاء على الطبقات الاجتماعية الدائمة (السبب في ذلك أن أبناء الأغنياء يحصلون بفضل أموالهم على حظ من التعليم أوفر من حظ أبناء الفقراء، وهكذا يصبح التعليم أداة للإبقاء على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية القائمة وانتقالها من جيل إلى جيل، بدلا من أن يكون أداة لانتقال الدخول من طبقة إلى أخرى، وهذا لم يصدق على المجتمعات الرأسمالية فحسب، بل أيضا على المجتمعات الاشتراكية، ولكن بدرجة أقل.

وهذا الدور الذي يقوم به التعليم هو دور مقصود إلى حد ما، وبيان ذلك أن المجتمع الذي تسيطر فيه المصالح الرأسمالية من داخلية وخارجية على أقدار الدولة لا يتيح للفلاحين والعمال من فرص التعليم أكثر مما يتيح لأبناء البرجوازيين والطبقة الوسطى. ولكن شطرا من هذه المشكلة يتمثل في أن الآباء ذوي الدخول العالية ممن أصابوا حظا أوفر من التعليم واشتغلوا بالأعمال العقلية يحرصون على أن يكون أبناؤهم أوفر حظا من العلم من أبناء العمال والفلاحين[53].

ومن هنا كان من العسير تحقيق المساواة في الدخول بين جميع الطبقات الاجتماعية عن طريق التعليم في مجتمع يتفاوت فيه توزيع الدخل تفاوتا كبيرا. بيد أن هناك مجالا آخر للمساواة في الدخول، وهو التقريب بين الحد الأدنى والحد الأعلى من الدخول في المجتمع. فإذا تحقق ذلك قلت الفروق بين الطبقات بصورة ملحوظة، وإذا تحقق النمو الاقتصادي حصل أصحاب الدخول الدنيا على نصيب أوفر مما يحصلون عليه في الاقتصاد الذي يتفاوت فيه توزيع الدخول.

والسؤال الآن: ما دور التعليم في التقليل من تفاوت الدخول؟

هناك آراء نظرية أنه متى تكافأت فرص التعليم بين السكان تكافأ توزيع الدخول، ومتى ارتفع مستوى التعليم ومستوى الدخل الفردي أصبح توزيعهما أقرب إلى المساواة، ولكن هناك مايدعو إلى الشك في صحة هذه الآراء(54). وأبرز مايمكن سوقه هنا أن توزيع رأس المال البشري لا يؤثر في أحسن الأحوال إلا في توزيع الأجور والمرتبات التي لا تمثل على أكثر تقدير 60٪ من الدخل القومي، أما النسبة الباقية، فهي تمثل عائد رأس المال والأرض وهو موزع بطريقة أبعد عن العدالة من توزيع رأس المال البشري وأقل خضوعا لإعادة التوزيع في البلاد الرأسمالية من التعليم والتدريب، ولذلك فإن تغير توزيع الأجور والمرتبات عن طريق إحدى السياسات التعليمية لا يؤثر إلا في أقل من ثلاثة أخماس توزيع الدخل الكلي.

كذلك ـ فيما يشير كارنوي ـ فإن الأبحاث الإمبريقية في الولايات المتحدة الأمريكية التي أجراها أصحاب نظرية رأس المال البشري ستلقي ظلالا من الشك على الاعتقاد القديم القائل إن زيادة التعليم تؤدي تلقائيا إلى زيادة المساواة في الأجور والمرتبات. ويرى كل من (منسر) و(تشزويك) أن أهم عامل يفسر تفاوت الأفراد في الولايات المتحدة من 1939 إلى 1969 لم يكن هو تفاوت التعليم، بل كان هو البطالة الدورية. وقد أوضح (أديلمان) و(موريس) أن توزيع الدخول في البلاد النامية يزداد تفاوتا كلما ازدادت دخول عدد كبير من الأفراد، وأن البلاد ذات الدخول العالية والتوزيع غير المتكافىء توجد فيها قوى عاملة ذات مستوى عال من التعليم المتوسط(55).

وهكذا لم يعد في وسع صانع السياسة أن يسلم بالحقيقة القائلة إن ارتفاع مستوى التعليم بين السكان يؤدي آليا إلى المساواة في توزيع الدخول،

وأن المسألة ترتبط أكثر بانتهاج سياسات أخرى اقتصادية وسياسية واجتماعية.

وقد أوضحت أبحاث Levin, Coleman, Jencks على وجه التحديد أن مجهودات الإصلاح والتوسيع في التعليم لم تؤد إلى إزالة فقر أطفال العمال والأقليات. وأوضحت أبحاث Collins, Hurn أن الخلفية الاجتماعية للطفل هي التي تؤثر في مستواه الاقتصادي والاجتماعي في الكبر، حتى وإن أكمل تعليمه، وحينما يتساوى المستوى التعليمي، فإن المتغير الاجتماعي هو الذي يؤثر في وضعية الفرد الاجتماعية والاقتصادية والعائد الاقتصادي لفرد ما من التربية، يتحدد بطبقته الاجتماعية، وأن الاختلافات بين البيض والسود في الولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بعائد التعليم قد يزول حينما يتساويان في مستوى الطبقة الاجتماعية[56].

وأوضحت الأبحاث الإمبريقية التي قام بها Al Berg Bedrosain . Jencks Et أن العلاقة بين التربية المدرسية ومستوى أداء العمل في حقول الإنتاج هي علاقة غير وطيدة، ومازالت تمثل مشكلة في مجال البحث التربوي، أي أنها ليست بمثل تلك البساطة التي تقدمها لنا نماذج علم اجتماع التربية التقليدي. ولقد استعرض Collins نتائج كم كبير من الأبحاث الإمبريقية ليؤيد دعواه في أن ما يعلم في المدرسة من مهارات معرفية ليس له صلة بتحسين إنتاجية العمل. وكذلك فعل كل من Squires Robert وذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، فيؤكد أن ما يتعلم في المدرسة من مهارات معرفية قد يكون في بعض الأحيان معوقا لإنتاجية العمل ذاتها ويدلل كولنز أيضا على أن التغريب والتعليم الفني على وجه الخصوص يستفاد من خبرة العمل الفعلية أكثر مما يستفاد من التعليم المدرسي. وأثارت الأبحاث الإمبريقية التي أجراها كل من Beird, Berg التساؤل حول علاقة التربية المدرسية والتحصيل الدراسي من جهة، والإعداد للعمل من جهة أخرى [57].

التعليم يعاود إنتاج النظام الاجتماعي القائم:

وحاول اجتماع التربية أن يبين أن الالتحاق بالمدرسة، رغم ظاهر الأمر، لا يجعل حظوظ الأطفال من التعليم متساوية. وقد قامت استقصاءات عديدة حاولت أن تثبت العلاقة الموجودة بين المنشأ الاجتماعي - الثقافي

للطلاب من جهة وبين إيقاع النمو لديهم وجدوى المدرسة من جهة أخرى. وسواء تناولت هذه الاستقصاءات مرحلة رياض الأطفال، أو عنيت بمعاهد التعليم الابتدائي أو التعليم الثانوي، أو عنيت ببعض المواد الخاصة، أو بحث موضوع النجاح في التعليم العالي، أو اهتمت بجملة المراحل التعليمية، فإنها تصل إلى تقرير نتيجة واحدة، وهي أن المعدل المتوسط للنمو منذ السنوات الأولى للعمر، يتغير تبعا لمستوى البيئة المحيطة بالطالب، وأن الأثر الجيد لهذه البيئة يتجلى منذ دخول المدرسة، ثم يرسخ ويتأكد خلال المراحل التالية المتعاقبة، ومستوى الأداء الذي يقدمه الطالب متوقف على مستوى ذلك (القوام) أو (الجوهر) الذي وفرته البيئة منذ البداية والذي يقوى ويمكن لنفسه باستمرار بحيث تكون سرعة التقدم حتى نهاية الدراسة تابعة له، وهذه العوامل تلعب دورا مهما أيضا لدى العائلات الريفية، تلك العائلات التي تجد عسرا في تمثل القيم المدرسية والتي تهب الصدارة للأعمال اليدوية على حساب الأعمال الفكرية [58].

لقد كشفت دراسات متعددة في فرنسا وفي انجلترا وفي السويد عن أن الهوة بين توزع الطبقات الاجتماعية وبين مدى كونها ممثلة في مؤسسات التعليم تزداد عمقا في المراحل المتقدمة من التعليم وتبلغ أوجها في التعليم الجامعي، مما يؤدي إلى تباين في حظوظ الانتساب إلى المهن التي تتطلب تأهيلا طويلا والتي تمنح مسؤولية أعلى. والفارق المبدئي في مدى التحسس بقيمة الثقافة يتزايد عبر مراحل الدراسة، وهيهات أن تقضي عليه تلك الدراسة. صحيح أن فرضيات متباينة تقدم من أجل هذه الظواهر، إذ تعزى إلى العوامل الاقتصادية، أو الموقع الجغرافي، أو إلى مستوى الطموح، أو إلى الفجوة القائمة بين بنية لغة الحديث بنية لغة المدرسة، أو إلى الانفصام القائم بين الاهتمامات التي يمجدها المحيط اليومي تلك التي يحترمها المعلم ويتطلبها، أو أخيرا إلى ما نجده لدى الطبقات العمالية والريفية من ألفة للنتاج الفكري الذي تيسر معرفته المسبقة النجاح في المدرسة. ولكن أيا كانت التفسيرات فإنها تقود إلى القول بأن المدرسة لم تكن كافية لتحقيق الديموقراطية في المجتمع [59].

ومن هنا فقد أكد كل من بورديو ـ باسرون Bourdieu-Passeron على أن التعليم يسهم في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم فيساعد بذلك على

تثبيته واستمراره، فكيف يكون ذلك [60].

في رأي بورديو - باسرون، أنه لا يمكن فهم أية ظاهرة تعليمية كتمثيل الفئات الاجتماعية المختلفة في مراحل التعليم أو تمثيل الجنسين أو نسبة المتخرجين... الخ ما لم توضع هذه الظاهرة ضمن «أنظمة العلاقات التي تتعلق بها»، وبشكل عام ما لم يتم إرجاعها إلى «نظام التعليم وبنية العلاقات الطبقية»، ذلك أن أية ظاهرة تعليمية إنما تظهر فيها دائما بنية نظام التعليم في فرنسا عند أبناء العمال الزراعيين من اللّه1٪ إلى 7للّه2٪ وعند أبناء العمال من 3للّه1٪ إلى 4للّه3٪ وعند أبناء الفلاحين من 4للّه3٪ إلى 0للّه8٪، بينما ازدادت هذه الفرص من 0للّه38٪ إلى 7للّه58٪ لدى أبناء الكوادر العليا والمهن الحرة، ومن 4للّه54٪ إلى 5للّه71٪ لدى أبناء الصناعيين.

إن هذه الزيادات المجردة والخام لا تعنى، بحد ذاتها، أن التعليم العالي ينحو إلى تحقيق علاقات اجتماعية أكثر ديموقراطية. ولابد من تحديد كامل معناها الاجتماعي للوقوف على الوظيفة الاجتماعية للتعليم العالي. من هذه الزاوية يمكن القول إن زيادة الفرص التعليمية عند أبناء العمال وإن كانت بنسبة 150٪، لا يمكن أن يكون لها المعنى نفسه الذي تتخده الزيادة الحاصلة في فرص أبناء الصناعيين وإن لم تتعد الأخيرة نسبة 40٪، ذلك أن الزيادة التي تميز الفرص الجامعية لأبناء العمال، رغم ارتفاعها لم تجعل بعد من التعليم العالي مستقبلا معقولا أو محتملا بالنسبة لهذه الفئة الاجتماعية. أما الزيادة الحاصلة عند أبناء الصناعيين - خاصة إذا أضفنا إليها استئثار هذه الفئة بالمدارس الكبرى وببعض أنواع الدراسات العالية الخاصة كالسينما والمسرح والتصوير، وهي غير محسوبة في الإحصاءات السالفة - فتنحو إلى تحقيق شيء من الإشباع التعليمي بالنسبة لهذه الفئة الاجتماعية.

ثم إن حساب الفرص المشروطة للدخول إلى الكليات المختلفة يظهر أن زيادة تمثيل الطبقات الدنيا، اقتصرت على كليات الآداب والعلوم دون أن تصاحبها أية زيادة في تمثيلهم في الكليات الأخرى الأكثر قيمة كالطب والصيدلة والهندسة. وعلى العكس، فإن زيادة تمثيل أبناء الطبقات الدنيا في كليات الآداب والعلوم صاحبه تحول أبناء الطبقات العليا أكثر فأكثر عن هذه الكليات وتوجههم بنسب أعلى فأعلى باتجاه الكليات الأكثر مردودا

اقتصاديا ـ اجتماعيا.

وهكذا يمكن الاستنتاج بأن الزيادات الحاصلة لا تمثل أية ديموقراطية تعليمية بقدر ما تشكل نوعا من (الإزاحة إلى أعلى) لبنية الفرص الجامعية، عند مختلف الفئات الاجتماعية وبذلك يكون نظام التعليم قد كرس من خلال منطقه الخاص، الامتيازات الثقافية للفئات السائدة [61].

ولا عجب إذن أن يعتبر (بورديو) و(باسرون) دون المعلمين في معاودة الإنتاج الاجتماعي دورا مركزيا، فالمعلمون على شاكلة تلاميذ أيام زمان ونمطهم التقليدي، لهم من خبرتهم التربوية الكلية ما يجعلهم متأهبين للعمل من أجل ديمومة نظام القيم الذي يرتكز عليه رأسمالهم الثقافي، وهم بالتالي لا يتورعون عن تقدير التلاميذ الذين يبدون في سلوكهم تلك القيم بالذات. ولذلك يثبط المعلمون همة الطلاب ويبخسونهم حقهم في أن يكونوا ما هم عليه ويحملونهم على الاعتقاد بأهمية محاولتهم للفوز بالرأسمال الثقافي ذاته [62].

ومما يؤيد حكمة التحليل الذي قام به (بورديو) و(باسرون) هو أن المعلمين يعتقدون عموما، بقيمة التربية التي يقدمونها للطلاب بحد ذاتها، وذلك شاهد واقعي صريح على فعالية استعدادهم للعمل في ذلك المضمار، مع العلم أن المعلمين يقرون بأهمية التربية من حيث توزيعها للحظوظ الحياتية على الناس، ويعترفون بأن بعض الأولاد يأتون إلى المدرسة وهم متزودون بما يؤهلهم للاستفادة من النظام التعليمي أكثر من غيرهم ولكن اعتراف المعلمين هذا لا يزعزع ثقتهم عادة بقيمة ما يدرسونه في حد ذاته. ومن هنا تتضح أهمية شهادة (التبريز) Agregation ـ أو شهادة الأستاذية ـ في فرنسا، مع أنها من الناحية التقنية ليست مؤهلا أفضل من (الدكتوراه). ولكن الناس تعودوا أن يجروا في أثرها ويتكبدوا المشاق للفوز بها، لأنها تؤمن للفائز وظيفة في نظام التعليم الثانوي وبالتالي تمنحه النفوذ ليؤثر في الطلاب ويعيد عملية الإنتاج الطبقي لإعادة مستقبلية [63].

ويعتبر اكتشاف الدور الذي تقوم به (علاقة الاتصال البيداجوجي) في إعادة إنتاج بنية الثقافة السائدة، وتحليل بنيتها وتفسير وظيفتها من الإسهامات المهمة التي قدمها بوردو إلى علم اجتماع التربية. وفي ضوء هذا الكتاب يوضح بورديو أن الآليات التي يعمل من خلالها النظام التعليمي

على تثبيت وإعادة إنتاج بنية الثقافة والمجتمع القائم لا تكمن في محتوى العملية التربوية (أي المقررات الاجتماعية للاتصال البيداجوجي)The Social Relation of The pedagogical Communication أي في طريقة غرس أو تدريس المحتوى الدراسي نفسه، لذلك يقول بورديو إنه إذا أردنا أن نحدد عوامل النجاح في العمل التربوي فإن علينا أن نتجه إلى تحليل التنوعات الاجتماعية والأكاديمية للمتلقى ـ أي التلميذ ـ (64).

ومصطلح (العلاقة الاجتماعية للاتصال البيداجوجي) عند بوردو، يشير إلى مركب من العلاقات يتكون من (رأس المال الثقافي)، أي مجموعة التمكنات الثقافية واللغوية، والمعاني التي تمثل الثقافة السائدة، والتي اختيرت لكونها جديرة بإعادة إنتاجها واستمرارها، ونقلها خلال عملية التربية ـ ومجموعة علاقات القوى السائدة بين الجماعات الاجتماعية (كما تبدو في بنية الفرص النسبية لكل طبقة اجتماعية)، وهذا المركب العلائقي، الذي يتكون من رأس المال الثقافي وعلاقات القوى التي تتم من خلالها العملية التربوية الذي أسماه بوردو (العلاقات الاجتماعية للاتصال التربوي)، هو ما يكون بالفعل العلاقات البنيوية الموضوعية داخل نظام تعليمي ما (65).

وفي ضوء هذا الفهم لفعالية الاتصال التربوي نجد بورديو شديد الانتقاد لتلك الدراسات والبحوث التي تحاول تحديد سبب النجاح أو الاخفاق الدراسي (فعالية العملية التربوية)بعوامل منفصلة مثل الخلفية الاجتماعية للتلاميذ أو الجنس، أو الإقامة، أو كفاءة المعلم... أو غير ذلك من العوامل المختلفة. فبالنسبة لبوردو، وكما هو وا ضح، فإن الفشل، أو النجاح، أو حتى الانخراط في نوع من التعليم، لا يمكن إرجاعه بطريقة ميكانيكية إلى أي من هذه العوامل خارج إطار النظام التربوي التربوي أو داخله. إن عوامل النجاح أو الفشل إنما ترجع إلى جملة من العوامل التي تعمل جميعها في كل واحد كنسق من العوامل السببية البنيوية التي تؤثر تأثيرا غير مرئي في سلوك الطلاب واتجاهاتهم، ومن ثم في نجاحهم أو رسوبهم أو انقطاعهم كلية عن مواصلة التعليم بعد فترة معينة (66).

ومن هنا ذهب بورديو ـ باسرون إلى أنه لا شيء يخدم النظام القائم أكثر من الاختبارات ـ ـ الامتحانات ـ التي لا يرقى إليها الشك أو العيب والتي قد تدعي قياس قدرة الشخص عند نقطة معينة من الزمن على القيام بوظائف

مهنية معينة، وإنما ننسى أن هذه القدرة مهما اختبرناها باكرا في حياة الفرد، إن هي إلا حصيلة التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعية معينة. كما أننا نغفل أن المقاييس الأكثر قدرة على التنبؤ هي بالضبط المقاييس الأقل حيادية من الناحية الاجتماعية. والواقع أن الامتحان ليس فقط عبارة عن أوضح صيغة تتجلى فيها القيم الأكاديمية والخيارات الضمنية التي يحتويها النظام: عن طريق فرض تعريف اجتماعي للمعرفة جدير بالتقدير الجامعي، مع تبيان كيفية إظهار تلك المعرفة، بل إن الامتحان هو إحدى الوسائل الأكثر فعالية من أجل تشريب الثقافة المسيطرة، وتشريب قيمة تلك الثقافة[67]. أو كما عبر ماركس عن ذلك تعبيرا موجزا بقوله إن الامتحان هو (تعميد) المعرفة معمودية بيروقراطية، والاعتراف الرسمي بنقل المعرفة المدنسة مما هي عليه وتحويلها إلى معرفة مقدسة.

ويجادل بورديو ـ باسرون من زاوية أن فرنسا تدفع ثمنا باهظا لقاء المحافظة على الوضع القائم، الذي يقضي بإعطاء الأولوية للثقافة العلمية والأدبية من حيث وظائفها الاجتماعية، بالأفضلية على الكفاءات منحيث وظائفها التقنية، وذلك الثمن هو إهمال مطالب النظام الاقتصادي الواضحة وضوحا بدهيا. ولاشك في أن هذا المأخذ الذي يشرحه بورديو ـ باسرون له ما يبرره، وهو يدين مجتمعات عديدة عن حق. وآية ذلك ما جرى ويجري في المستعمرات الفرنسية السابقة، وهذا مثل واضح على أنه كان من واجب الأنظمة التعليمية في تلك البلدان النامية أن تتوجه بطريقة عقلانية إلى إنتاج الموظفين المتزودين بالمؤهلات العملية والفنية، بدلا من أن تتوجه كما جرت العادة ـ إلى إكساب المتعلمين ثقافة الصفوة الفرنسية المسيطرة الموصوفة سابقا، وأن تخلق بالتالي طبقة جديدة من الناس (المتطورين) أي صفوة محلية تتمتع بنفس الرأسمال الثقافي الفرنسي، وتعمل على استمرار بقائها [68].

إن أي نظرة نقدية لمسألة الثقافة المدرسية السائدة في المجتمعات الحديثة تكشف بالضرورة عن التناقضات الاقتصادية والاجتماعية العميقة القائمة ضمن هذه المجتمعات، وفيما بينها. والاتجاهات الأيديولوجية المختلفة التي أفرزتها البلدان الرأسمالية إزاء هذه المسألة هي في التحليل الأخير تعبير مباشر عن مصالح الطبقات الاجتماعية المختلفة من خلال

عملية الصراع الاجتماعي الذي تخوضه حول المدرسة [69].

الإصلاح التربوي وتناقضات الحالة الاقتصادية:

وهكذا نجد أن (النغمة) السائدة في كل المدارس والاتجاهات النقدية على وجه التقريب، تتمثل في تلك المقولة التي تذهب إلى أن بنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع هي التي تهيمن على النظام التربوي فيه وتتم الهيمنة مباشرة أو غير مباشرة، فأما الهيمنة المباشرة فنلاحظها في علاقة التناظر أو التوافق القائمة بين بنية النظام التربوي وبين بنية علاقات الإنتاج القائمة الطبقية في المؤسسات الإنتاجية في المجتمع، وذلك من خلال فعل اجتماعي مباشر من قبل القوى الاجتماعية المسيطرة. وثمة صورة واضحة تجسد علاقة التناظر بين التربية وبنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع، فبنية التفاوت الطبقي والبيروقراطية تنعكس في ذلك التفاوت في الفرص التعليمية وفي التسهيلات في المصادر التربوية بين مناطق الحضر والريف، وبين المناطق الغنية والفقيرة، كما تنعكس بنية التفاوت الطبقي أيضا في صور التشعيب والازدواجية في بنية النظم التعليمية، حيث يحظى أبناء الطبقات العليا بأنماط تعليمية راقية متميزة عن تلك الأنماط أو الشعب التعليمية التي تترك لأبناء العامة. كما تنعكس بنية التفاوت الطبقي أيضا في اختلاف نمط العلاقات الاجتماعية السائدة في كل نمط من أنماط التعليم، بل في كل مرحلة من مراحله، من حيث درجة الضبط والبيروقراطية والتسلطية [70].

أما الهيمنة غير المباشرة التي تمارسها بنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع على النظم التربوية، فهي تلك الهيمنة التي تتم من خلال هيمنة ثقافة الطبقات الاجتماعية السائدة في المجتمع على النظام التعليمي نفسه مما سنبينه فيما بعد.

ولعل أبرز من حلل هذا الجانب أو تلك المقولة بمعنى أصح من منظور اقتصادي، (باولز) و(جينتس) S.H.Gintis . Bowles& H في كتابهما Schooling in Capitalist America ففي ردهما على عدد من صور النقد التي وجهت إلى الأفكار الواردة في الكتاب قالا ... والرسالة الأساسية التي يحملها كتابنا للناس هي: (أن السياسة التربوية وحدها لا تستطيع أن تعالج مشكلاتنا

الاجتماعية، ولكن عليها أن تكون جزءا من استراتيجية سياسية إجمالية، تدك أسس اللامساواة الاقتصادية والتشويه الذي أصاب النماء الشخصي)[71].

ويسلم الكاتبان بأن التعليم أداة للسيطرة الاجتماعية على مجال الاقتصاد سواء في المجتمعات الرأسمالية أو الاشتراكية لأن الاقتصاد ينتج الناس، ويعتبر إنتاج السلع شيئا قليل الأهمية، إلا إذا كان مدخلا ضروريا في إنتاج الناس. لكن في الاقتصاد الرأسمالي تتفاقم المشكلات في استخدام التعليم كآلية للسيطرة، والسبب في هذا بسيط، ذلك أن عملية إنتاج الناس - في سوق العمل وفي سوق المدارس - تحكمه عوامل الربح والسيطرة أكثر مما تحكمه عوامل إنسانية. والحاجة الضرورية للحصول على عمل يجبر المرء على أن يكون أقل مما كان يمكن أن يكون عليه. أن يكون أقل حرية، وأقل أمنا، باختصار أقل مادية، وبهذا فإن نظام الاقتصاد الأمريكي يعتبر في شكله شموليا تتحكم فيه القلة في الكثرة، لكن تلك الشمولية تموهها الديموقراطية، وتخفف منها معايير المساواة والعدالة والمشاركة [72].

فلماذا يبقى الوضع على ما هو عليه رغم هذا التناقض بين النظام السياسي والنظام الاقتصادي؟

يجيب الكاتبان بأنه لن يكون للنظام الاقتصادي استقرار إلا إذا كان وعي الناس في الشرائح والطبقات الاجتماعية المختلفة متسقا مع العلاقات الاجتماعية التي يحددها شكل الإنتاج. ويتطلب دوام البنية الطبقية أن يعاد التقسيم الهرمي (التراتبي) للعمل في وعي الناس، والنظام التعليمي إحدى الآليات المتعددة للإنتاج، من خلاله تحاول الصفوة المسيطرة تحقيق أغراضها. تلك هي العلاقة الحقيقية بين التعليم والاقتصاد، لا العلاقة التي تقوم على تزويد التعليم للطلاب بالمهارات التي يحتاجها أصحاب الأعمال ويدفعون لها [73].

وفي معرض ردهما المشار إليه آنفا يدافع بولز وجينتس عن الفكرة القائلة «إن على الجميع أن يناضلوا، ولاسيما المشتغلين بالتغيير التربوي الثوري، ويواجهوا الرجعية المحافظة من أجل زيادة المكاسب التي حصلنا عليها في مجال التربية الأمريكية» وربما تثير (المكاسب) المشار إليها دهشة إذ تصدر من اثنين خصصا كتابا مهما للهجوم الحاد على التربية الأمريكية

باعتبارها نموذجا للتربية الرأسمالية السيئة، لكن بولز وجينتس يؤكدان أن نقدهما لا يعني بحال من الأحوال إنكار بعض صور التقدم التربوي في المجتمع الأمريكي.

إن الطابع التقدمي الجزئي في التربية الأمريكية ينشأ من كونه نتيجة نجمت عن التناقضات القائمة في مجتمع رأسمالي على شيء من التقدمية وقد أكد أن التربية الأمريكية بوجوهها المهمة نتجت عن الديناميكيات التاريخية للمجابهة الطبقية. ولاشك أن المدارس ليست بكل بساطة عبارة عن تجسيد مادي للتفكير المثالي الصادر عن الطبقة الرأسمالية وحلفائها من المفكرين، فلو كان للنخبة المسيطرة مطلق الحرية في التصرف، لظهر بلا ريب مقدار أكبر من الفئوية، ومقدار أقل من تكافؤ الفرص، وتوافق أكثر بين العلاقات الاجتماعية، وما كنا نجد تيارا نقديا في كليات التربية. إن المظاهر التقدمية للمدارس أمور حققها الناس عن طريق النضال، ولذلك فهي لا ينبغي أن تصرف أنظارنا عن الظلم القائم في مواقع العمل، «أن التربية حلية من أكثر الحليات جدوى للضغط من أجل التغير الاجتماعي، ويجب ألا ينتقص من أهميتها»[74].

إن موقف بولز وجينتس المشتق من دراستهما التربية، يدعو إلى أن نبني على الوجوه المتقدمة للرأسمالية، عن طريق توسيع نطاق الديموقراطية والمساواة ونقلهما من المجال السياسي، حيث لا يتعديان بالبداهة واقع الحريات الشكلية، إلى مجال الاقتصاد، بحيث يمكن أن تكون كل من الديموقراطية السياسية والاقتصادية ذات معنى. وذلك يعني في واقع الممارسة أنه يجدر بنا أن نتعامل مع الاشتراكية - لأن هذا هو هدفهما - كامتداد انتقائي للمبادىء الليبرالية، لا كنقض كلي لها، فالليبرالية ليست مجرد زائدة مضرة نجمت عن أيديولوجية الشركات الكبرى، كأيديولوجية غريبة عن مصالح العمال والمواطنين وجهادهم، بل إنها نفسها تكونت بشكلها الحاضر من خلال الصراع الطبقي. والمرء ينظر إلى المنشأ التاريخي للرأسمالية ويفتش دون جدوى عن أفكار تتصل بالديموقراطية السياسية وتحرر الطبقة العاملة، أو بالتزام المساواة الاقتصادية في أي شكل من الأشكال إن هذه الأمور لم تكن موجودة، إنما تطورت تدريجيا مع نمو الطبقة العاملة وتزايد ضغط القوى في أوروبا وأمريكا على التقليد الليبرالي،

وإلزامه تحت طائلة الإفناء بقبول التمثيل السياسي الكامل، والتدابير المضادة للعبودية، وأخيرا المساواة في الفرص، وإلى حد ما النتائج الاجتماعية والاقتصادية كمقومات ترتكز عليها برامجه. ولكن لا يمكن تحقيق هذه الأمور في ظل الرأسمالية، ومن جهة أخرى، نجد هذه التناقضات ذاتها متجسدة في المدارس اليوم [75].

وهكذا نجد أن كتاب (التعليم في أمريكا الرأسمالية) سيكون له أثره في تطور الفكر التربوي. أنه يسعى لتعيين موقع التعليم في الإطار الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع الرأسمالي ويحاول مؤلفا الكتاب أن يقدما وصفا شاملا لدور المدارس في بنية الاقتصاد الأمريكي، كما ينتقدان أن الجهود التي بذلت لتغيير أوضاع المدارس أو إصلاحها، ويشيران إلى أن معظم الجهود قد باءت بالفشل. وفي بعض الأحيان يقول الكتاب أن هناك إصلاحات تحققت ولكنها كانت إصلاحات خاطئة لأنها حاولت تعزيز النظام الرأسمالي. وفي حالات أخرى يقول الكتاب إن هناك إصلاحات لم تتحقق لأنها حاولت العكس، أي إلى مزيد من التحرر والمساواة. وعلاوة على ذلك، يعتبر المؤلفان أن تلك الجهود القليلة التي نجحت في جعل بعض وجوه التعليم المدرسي أكثر ليبرالية وأدنى إلى المساواة، كانت بدورها فاشلة لأنها كانت عبارة عن مستحضرات لتجميل وجه الرأسمالية المتناقض، ومنعه من الظهور بكامل بشاعته. إن الإصلاح المدرسي. في نظرهما، يخفق لسببين: إما لأنه ينجح في القيام بما يطلبه منه الاقتصاد، وإما لأنه ينجح في القيام بعكس ذلك، فالنجاح في الإخفاق قائم في كلا النمطين، لأنه يلبي حاجات الرأسمالية [76].

ومن المآثر التي أسهم بها بولز وجينتس إسهاما حقيقيا أنهما يحملان الفكر التربوي في الولايات المتحدة اليوم، من جديد، على مناقشة علاقة التعليم المدرسي بالخلق الاجتماعي ونقول (من جديد) نظرا لأن بولز وجينتس يبدوان بشكل ما أقرب إلى التقاليد القديمة في المخاطبة التربوية في هذا الشأن منهما إلى المناقشات الدائرة حول الاستحقاق، وقد تخلل القرن التاسع عشر مناقشات ومناظرات حامية الوطيس بين مختلف الفئات الأمريكية حول التعليم المدرسي، ونوع الخلق الاجتماعي الذي يجب أو يمكن أن تخلقه المدارس، ثم طغى على هذه المناقشات حول الخلق مفهوم

اقتصادي ضيق الأفق لآثار التعليم، يهتم بالنواحي المعرفية والأكاديمية منذ أواسط القرن الحالي، ومنذ ذلك الوقت بدأ الناس يتحدثون عن الآثار المعرفية التي تحدثها المدارس وكيف يرتبط التعليم المدرسي بالأعمال المستقبلية، ولكنهم قلما عالجوا التأثير الذي يمكن أن يخلفه التعليم المدرسي في الأخلاق الاجتماعية للطلاب [77].

لقد ركز معظم التاريخ التربوي الحديث في الغرب بصفة عامة وفي الولايات المتحدة بصفة خاصة على مايلي: كيف تم إحداث التغيير؟ ومتى تم ذلك؟ وأكثر هذه المحاولات ممتازة، فقد اتضحت لنا الآن صورة الماضي التربوي، وأضحت أغنى بكثير مما كانت عليه منذ عقد من الزمان، ولكن القليل من المؤرخين عكف على تبيان أسباب التغيير بدقة ووضوح. فقد نحا المؤرخون إلى أن يكونوا غير نظريين حتى السنوات الحديثة الماضية على الأقل، وهذا من حيث المبدأ النظري ما يجعل من الأسلوب الماركسي جذابا مغريا، فهو يقول: إن التغيير يحصل لأن بعض الناس يريدون أن يحافظوا على نفوذهم السياسي والاقتصادي، أو يعززوه، ولا يخامرنا الشك في أن هذا الأمر هو جزء من القصة التي أهملها مؤرخو التربية السابقون. كما أن هناك مميزات وحسنات أخرى للأسلوب الماركسي، من حيث المبدأ النظري، فالأسلوب الماركسي يشدد على الخصوصية التاريخية لكل حقبة، ولذلك يعتبر مضادا للأسلوب غير التاريخي، وللنوع من الكتابة الحديثة الذي يتضمن مفارقات تاريخية، والنوع الذي يجمع الوجوه كلها في حقبة زمنية معينة في مركب يدعى (النخبة). ومن ثم يفترض أن تلك النخبة تعمل وتتصرف كما تتصرف النخبة في أيامنا تماما. ومن زاوية ثانية يلتزم النموذج الماركسي باستكشاف ألوان النزاع والتناقضات. ولذلك يتمتع بإطار وإمكانات تسمح له بأن يفسر الحروف المدرسية التي جرت في الماضي. ومن زاوية ثالثة، لابد من الإصرار على مسألة النفوذ وترسيخها في الذهن كلما تفحصنا البيانات، وهذا أمر ضروري بصفة دائمة [78].

وقد انطلق بولز وجينتس محاولين أن يحللا فترتي الإصلاح الأساسيتين في الولايات المتحدة: الحملة من أجل المدرسة العامة، والحركة التقدمية (كرد على التناقضات التي تنشأ عن التوسع الرأسمالي وعن الحاجة إلى إدخال جماعات جديدة في عداد أفراد الطبقة العاملة المأجورة) وهما

يجادلان على أساس أن الإصلاح نجم عن جهود الرأسماليين التقدميين الذين كانوا يسيطرون على القطاعات الاقتصادية الرئيسية، ففي أوقات الأزمات طالب العمال بتوزيع التربية، واستجاب الرأسماليون الكبار لطلباتهم. لكن هؤلاء حاولوا أن يكيفوا التعليم المدرسي لكي يعود إنتاج اللامساواة القائمة في نظام الإنتاج والأهداف الرأسمالية المتمثلة في الفعالية والشرعية والسيطرة.

وإذن يختلف بولز وجينتس عن معظم المجددين التعديليين في قضية معينة، وهي أنهما يفسران التغير التربوي كنتيجة ناجمة عن النزاع الطبقي، لا عن سيطرة النخبة، ولا يصبح التعليم المدرسي ضمن هذه النظرية عبارة عن مؤامراة تنفذها النخبة، بل إن هناك جدلية تعمل، والجماعات البشرية تشد الحبل، وتتدافع، وتتخاصم، فالعمال شدوا إلى الأمام وحصلوا على التعليم المدرسي لأبنائهم، لكنهم دفعوا ثمن ذلك النصر جزئيا، لأن مصالح الحكام حددت، إلى حد كبير شكل ذلك التعليم ومحتواه، وكفلت السيطرة عليه [79].

وفي النهاية، فلعله من المفيد أن نختم هذا الجزء بما ختم به بولز وجينتس المناقشات التي دارت بينهما وبين بعض المعلقين والمعقبين والناقدين لكتابهما، فقد قالا إنهما حاولا إلقاء بعض الضوء على إمكان خلق الظروف المادية من أجل قيام ما يسميانه تربية حميدة، وهذه - فيما يقولان - عملية ثورية في العمق، وليس من اليسير تسطير مثل هذا الكتاب خارجا عن إطاره، أي في غياب حركة ثورية قوية، فالضعف البديهي في الكتاب من هذه الناحية ناشىء مباشرة عن غياب نشاط ثوري محسوس في المجتمع الأمريكي، ولا يستطيع المرء أن يكتب سيرورة ثورية في فكره. وقد حاولا أن يضعا الخطوط الكبرى لتلك السيرورة، في الفصل الأخيرة. وإذا أخفقا في تقديم حل واقعي لتلك السيرورة، فذلك لأن السيرورة لم تكد تبدأ [80].

التعليم طريق للهيمنة:

الصلة بين التعليم والأيديولوجيا حقيقية لا يستطيع أن ينكرها إلا هؤلاء الذين يقفون، غالبا، عند ما هو ظاهر دون العناية بمحاولة تعمق هذا الظاهر بحثا عما يشكله ويحركه. وهي حقيقة ومن هنا كان الحرص أشد

ما يكون على الإمساك بزمام التعليم بهدف فرض الأيديولوجية المرادة.

ماهي الأيديولوجيا؟

إنها عند المفكر الإيطالي (انطونيو جرامشي) تساوي الفلسفة وتساوي النظرة الكونية الشاملة وتساوي السياسة، أي مجمل الأفكار التي تحرك مجتمعا ما أو تكون أساسا لوجوده وحركته وهي لا تشمل فقط النظريات والأفكار العامة بل تشمل كذلك كل أنساق القيم والمعتقدات.

ولقد أعطى جرامشي الأيديولوجيا والبناء الفوقي استقلالية وقدرة على التأثير في البناء التحتي، مثله في ذلك مثل المفكر المجرى (لوكاش) إلا أنه زاد عليه وعلى آخرين بالقول بأن الأيديولوجيا ليست تعبيرا عن النظام الاقتصادي، ومن هنا ميزها عن البناء الفوقي بمفهوم ماركس ووصل إلى أن الأيديولوجيا ليست طبقية، فقد اعتبر جرامشي الأيديولوجيا بناء مكونا من العديد من العناصر المتناسقة المشدودة بعضها إلى بعض في وحدة بنائية واحدة تتمحور حول عنصر أيديولوجي طبقي هو العنصر الأساسي الطبقي الذي لا تقدمه سوى طبقة أساسية في المجتمع. أما باقي العناصر الأيديولوجية فليست في الأصل ذات طبيعة طبقية، ولكنها تأخذ سمتها الطبقية من تمحورها حول العنصر الأيديولوجي الأساسي [81].

والعناصر الأيديولوجية الأخرى المكونة للأيديولوجيا التي سبق القول بأنها ليست في ذاتها ذات طبيعة طبقية يمكن إما ألا يكون لها علاقة بالوضع الطبقي وبالتالي تدخل في أكثر من أيديويوجية كما هي أو تكون أحد التعبيرات الطبقية في أيديولوجية أخرى. ويجرى الصراع لضمها إلى المحور الأيديولوجي الآخر بأساليب مختلفة منها تغيير محتواها. وبالتالي فإن الأيديولوجيا في المجتمع الطبقي هي أيديولوجية مجتمع وليست أيديولوجية طبقة من حيث بناؤها، وإن كانت تتمحور حول محور أيديولوجي تقدمه الطبقة المعنية. وبالتالي فليس هناك أيديولوجية بروليتارية نقية وأخرى برجوازية نقية. والصراع الأيديولوجي هو عملية تحليل أو تفكيك وإعادة تركيب للعناصر الأيديولوجية حول عنصر أيديولوجي أساسي ذي طبيعة طبقية.

إن الصراع يجري في المجال الفكري والسياسي والقيمي والأخلاقي من خلال الأجهزة الأيديولوجية وفي مقدمتها أجهزة التعليم، وبالتالي يمكن

أن تتحقق السيطرة الأيديولوجية المعبرة عن المرحلة التاريخية الجديدة قبل الوصول إلى السلطة، بل ويساعد ذلك على الوصول إلى السلطة لأن الأيديولوجيا ليست أيديولوجية طبقة تفرضها بالقوة عن طريق استخدام أجهزة الدولة. وجرامشي في ذلك يختلف عن لينين ولوكاش اللذين يعتبران أن السيطرة الأيديولوجية تتم بعد الوصول إلى السلطة لأن الأيديولوجيا السائدة تعبر عن الطبقة التي في السلطة [82].

ويعتبر مفهوم (الهيمنة) مفهوما عاما ومركزيا في فكر جرامشي، وتجمع الهيمنة بين الفلسفة والسياسة والأيديولوجية والثقافة، النظرية والممارسة، وأيا كان الأمر فإن أيا منها إنما يعبر عن اكتشاف أهمية البنى الفوقية ودورها في قيادة حركة الواقع ، وبالفعل نجد المفهوم عند جرامشي بهذه الدلالات كلها، مؤكدا أحيانا على أولوية (الثقافة) في التأثير في الجماهير وفي حركة الثورة ـ أو تأخيرها. ويصل الرأي الشائع عند الدارسين اليوم إلى أن (الهيمنة) هي المفهوم الشامل للدولة، أي السياسة + الثقافة، إذ إن الدولة كي تعيد إنتاجها وتضمن استمرارها وتطور طرق سيطرتها على الجماهير، تلجأ إلى وسيلتين: القمع والإقناع، وهذا ما يلخصه جرامشي في تعريفه لكلمة (الهيمنة) بمعناها الكامل المتضمن فعلين: القيادة والسيادة[83].

وتفسير ذلك أن الدولة لا تعتمد فقط على جهازها القمعي المكون من البوليس والجيش والتشريعات القهرية، بل (وفي هذه النقطة تأتي مساهمة جرامشي الأساسية) في خلقها (ثقافة) تضمن إخلاص المواطنين حتى لأهداف متناقضة مع مصالحهم الحقيقة، فإلى جانب دورها القمعي ينبغي أن تقوم الدولة بدور تربوي: (المهمة التربوية التشكيلية للدولة التي تستهدف دائما نماذج مدنية جديدة وأكثر نموا وأن توفق بين (المدنية) وأخلاقيات الجماهير الشعبية الأوسع وبين حاجات النمو الدائم للجهاز الاقتصادي للإنتاج) [84].

وقد اهتم جرامشي بوصف آليات الإقناع مثل المدرسة، الكنيسة ـ التي لها مكانة خاصة في مجتمعه الإيطالي ـ وسائل الإعلام، التربية العسكرية.. الخ. وهناك مفكر آخر اهتم بمثل هذه الآليات ووصفها بالتفصيل، وهو المفكر الفرنسي (التوسير) في مقاله الشهير (الدولة وأجهزة الدولة

الأيديولوجية).

وفي هذا الإطار نجد بيرديو وباسرون بريان في مفهوم الثقافة والمعايير التي تقوم عليها الحلقة المركزية التي يتم بواسطتها الانحياز الاجتماعي للمدرسة لصالح الفئات البورجوازية المثقفة، وهذه الوظيفة الاجتماعية للثقافة المدرسية جزء لا يتجزأ من دورها في معاودة إنتاج التوازن الاجتماعي القائم والأيديولوجية السائدة [85]. وفي رأيهما أن الثقافة المدرسية ليست بالثقافة الأم لأي الطبقات الاجتماعية، وإنما هي أقرب ما تكون إلى الثقافة الخاصة بالبورجوازية، وأبعد ما تكون عن الثقافة الشعبية، وفي ذلك يقولان: «إن الأسرة تنقل إلى أبنائها، سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة نوعا من رأس المال الثقافي ومن التراث الإثني وهما يشكلان أخيرا نظاما من القيم الضمنية المستبطنة بشكل عميق، والتي تساهم في تحديد المواقف المختلفة من رأس المال الثقافي الذي تشترطه المدرسة. إن هذا التراث الثقافي الذي يختلف في مظهريه بحسب الطبقات الاجتماعية هو المسؤول عن اللامساواة القائمة بين الأولاد تجاه الاختبار المدرسي.. [86].

ويرى بورديو وباسرون أن التشديد الخاص الذي تبديه الثقافة المدرسية الرأسمالية على أهمية التعبير اللغوي، اللفظي والإنشائي، على حساب الأنماط المعرفية الأخرى (وبشكل عام، مجمل المعايير المعرفية التي تميز الثقافة المدرسية شكلا ومضمونا، كالذوق والأسلوب والجمال) هي التي تسمح للفئات البورجوازية المثقفة بأن تعيد إنتاج نفسها باستمرار عن طريق التعليم، وفي ذلك يقول بورديو: «إن نظام التعليم ينحو إلى إعطاء الأفضلية الإضافية لأبناء الأوساط الميسورة، لأن نظام القيم الضمنية التي يفترضها وينقلها، والتراث التربوي الذي يشترطه ويستمر في تكريسه، حتى مضمون الثقافة وشكلها الذي يبثها ويفرضها، هي أكثر ما تكون التصاقا بالقيم والتقاليد والثقافة السائدة لدى الطبقات الميسورة...» [87].

إن هذا ما جعل بعض الباحثين ينبه إلى خطورة ما أسماه (بالأهداف الضمنية) التعليم، ذلك أن التعليم إذا كانت له أهداف معلنة يهتدى بها فهناك أخرى خفية توجه كثيرين، من بينهم آلاف المعلمين وأهداف التعليم المسطورة في دستور، المطبوعة في تشريعات، حدودها واضحة ومعالمها يسهل التعرف عليها، إلا أن مكامن الخطورة، في أهداف ضمنية يصعب

الاهتداء إليها في حين أنها تحرك لا شعوريا كثيرا من منظمات وأفراد[88].

ومما يزيد الأمر تعقيدا أن عاملين في التعليم ـ إدارة وتدريسا ـ ينهجون وفقا لهذه الأهداف الضمنية. صحيح، هم يعلمون أبناء الكثرة، إلا أنهم ـ لا شعوريا ـ يعملون لمصلحة أولاد القلة، فهم أكثر انحيازا لهم في تدريسهم ومعاملاتهم داخل الفصل. والأخطر من ذلك أن بعض العاملين في حقل التعليم يشكون من قدرات أبناء الكادحين، فهؤلاء الأطفال أقرب للتأخر الدراسي نتيجة عوامل وراثية لا ظروف ثقافية ـ فيما يدعون ـ وأنه لهذا فمن غير المجدي أن نبذل جهدا إضافيا معهم [89].

ووزارة التربية ـ مثلا ـ مازالت تعتبر البيئات الريفية والنائية حقل اختبار للمعلم المبتدىء، وبعد سنوات من المران ينقل بنتائج خبراته إلى مدن كبرى وأحياء راقية وفقا لطلبه وأحيانا بناء على أوامر الوزارة خدمة لمدارس جيدة، وكلما كانت تقديرات المعلم أعلى، أسرعت الوزارة تنفيذا لطلباته، وفي نفس الوقت انحيازا ـ لا شعوريا ـ لفئات جعلتهم هدفا وضد فئات جعلتهم حقل تجاربها [90].

وإذا كان النقديون قد طرحوا قضية إعادة إنتاج الثقافة أو إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للعمل والتفاوت الطبقي، فإن فريقا آخر منهم يطرحون القضية من زاوية التأثير الخبيث للمنهج الخفي، فهم يرون أن المنهج الخفي للمدرسة المعاصرة يتضمن ميولا ونزعات خبيثة منافية للانسانية وضد الحرية، وينطلقون من فرضية أساسية مؤداها أن المنهج الخفي يرتبط بالجوانب السلبية للتعليم المدرسي[91].

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل الاعتراض على المنهج الخفي يرجع إلى كونه خفيا أم إلى الرسالة التربوية والثقافية التي ينقلها؟

وربما تكون الإجابة عن هذا السؤال من وجهة نظر النقديين أن الاعتراض يكون على الرسالة وليس على المنهج الخفي في حد ذاته، فأي نظام له منهج خفي، وبالتالي فهم ربما ينشدون تغيير الرسالة التي يقدمها المنهج الخفي [92].

هوامش الفصل الثالث

1- علي ليلة: موقع مدرسة فرانكفورت على خريطة النقد الاجتماعي، قضايا فكرية، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، الكتاب التاسع والعاشر، ص 159.

2- المرجع السابق، ص 152

3- المرجع السابق، نفس الصفحة

4- كمال نجيب: النظرية النقدية والبحث التربوي، مجلة التربية، المعاصرة، القاهرة، العدد الرابع 1986، ص 73.

5- نفس المرجع السابق، نفس الصفحة

6- أحمد زايد: علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، القاهرة، دار المعارف، 1984، ص 58.

7- المرجع السابق، ص 74

8- المرجع السابق، نفس الصفحة

9- المرجع السابق، ص 92

10- السيد ياسين: الصراع والتوازن في النظرية الاجتماعية، مجلة الفكر المعاصر، القاهرة، العدد (80) أكتوبر 1971، ص 18

11- المرجع السابق، ص 20

12- بوتومور: علم الاجتماع والنقد الاجتماعي، ترجمة محمد الجوهري وآخرين، دار المعارف، القاهرة، 1981، ص 86

13- المرجع السابق، ص 49

14- المرجع السابق، ص 50

15- بول لوران آسون: مدرسة فرانكفورت، ترجمة سعاد حرب، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1990، ص 7.

16- المرجع السابق، ص 8

17- المرجع السابق، ص 9

18- المرجع السابق، ص 11

19- المرجع السابق، ص 26

20- المرجع السابق، ص 164

21- المرجع السابق، ص 166

22- المرجع السابق، ص166

23- سمير نعيم أحمد: النظرية في علم الاجتماع، القاهرة، دار المعارف 1982، ص245

24- المرجع السابق ص246

25- السيد ياسين: علم الاجتماع بين الثورة والثورة المضادة، مجلة الكاتب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف، العدد 120، مارس 1971، ص 46

26- سمير نعيم، ص 251
27- المرجع السابق، ص 252
28- علي الشخيبي: علم اجتماع التربية.. كيف بدأ؟ وإلى أين؟ مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، الجزء الرابع، سبتمبر 1986، ص 183
29- المرجع السابق، ص 184
30- علي ليلة، مرجع سابق، ص 162
31- السيد محمد الحسيني وآخرون: دراسات في التنمية الاجتماعية، القاهرة، دار المعارف، 1977، ص 138
32- المرجع السابق، ص 139
33- المرجع السابق، ص 140
34- عبد الباسط عبد المعطي، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أغسطس 1981، ص223
35- المرجع السابق، ص 224
36- المرجع السابق، ص 227
37- عبد الباسط محمد حسن: تشارلز رايت ميلز وفلسفة البحث في علم الاجتماع، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد 6، العدد الثاني.
38- المرجع السابق، ص 272
39- المرجع السابق، ص 278
40- المرجع السابق، ص 279
41- المرجع السابق، ص 279
42- بوتومور، مرجع سابق، ص 174
43- المرجع السابق، ص 174
44- المرجع السابق، ص 175
45- حسن البيلاوي: الإصلاح التربوي في العالم الثالث، القاهرة، عالم الكتب، 1988، ص 15.
46- المرجع السابق، ص 17
47- عبد السميع سيد أحمد: جدوى نظرية القهر في اجتماع التربية، دراسة تحت النشر، على الآلة الكاتبة.
48- مارتن كارنوي: المؤسسات الدولية والسياسة التعليمية، مجلة مستقبل التربية، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو
49- المرجع السابق، ص 20
50- المرجع السابق، ص 34
51- كارنوي: هل يمكن أن تؤدي السياسة التعليمية إلى المساواة في الدخول؟ مجلة مستقبل التربية، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو العدد الأول 1978، ص 2
52- المرجع السابق، ص 3
53- المرجع السابق، ص 3
54- المرجع السابق، ص 4
55- المرجع السابق، ص 4

56- حسن البيلاوي: تحرير الإنسان في الفكر التربوي، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي، المجلد الثالث عشر، 1987، ص 388
57- المرجع السابق، ص 388
58- غي أفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة عبدالله عبد الدائم، بيروت، 1981، دار العلم للملايين، ص 359.
59- المرجع السابق، ص 360
60- جميل إبراهيم: ديموقراطية التربية، أواقع هي أم وهم؟ مجلة الفكر العربي، بيروت، معهد الإنماء العربي، العدد 24، ديسمبر 1981، ص 93
61- المرجع السابق، ص 94
62- بورديو وباسرون: معاودة الإنتاج في التربية والمجتمع والثقافة، مراجعة: تريسيا برودفوت، الفكر العربي، مرجع سابق، 355.
63- المرجع السابق، ص 356
64- حسن البيلاوي: التربية وبنية التفاوت الاجتماعي الطبقي، دراسة نقدية في فكر بير بوردو، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، الجزء الثالث، يونيو 1986، ص 137
65- المرجع السابق، ص 138
66- المرجع السابق، ص 41
67- معاودة الإنتاج، مرجع سابق، ص 356
68- المرجع السابق، ص 357
69- جميل إبراهيم: نظرة نقدية للثقافة المدرسية، مجلة الفكر العربي، مرجع سابق، ص 65
70- حسن البيلاوي: الإصلاح التربوي في العالم الثالث، ص 23
71- ندوة حول التعليم المدرسي في أمريكا، مجلة الفكر العربي، مرجع سابق، ص 335
72- عبد السميع سيد أحمد، مرجع سابق، ص 8
73- المرجع السابق، نفس الصفحة
74- ندوة حول التعليم المدرسي في أمريكا، ص 336
75- المرجع السابق، ص 337
76- المرجع السابق، ص 288
77- المرجع السابق، ص 316
78- المرجع السابق، ص 318
79- المرجع السابق، ص 319
80- المرجع السابق، ص 343
81- على مختار: إشكالية العلاقة بين الأيديولوجية والعلوم الاجتماعية، أحمد خليفة وآخرون: إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، بيروت، دار التنوير، 1984، ص 136
83- أمينة رشيد: انطونيو جرامشي والهيمنة بين الأيديولوجي والسياسي، قضايا فكرية، مرجع سابق، ص 141
84- المرجع السابق، ص 142
85- جميل إبراهيم: نظرة نقدية للثقافة من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية، مجلة الفكر العربي،

مرجع سابق، ص 62

86- المرجع السابق، ص 61

87- المرجع السابق، ص 61

88- حسان محمد حسان: في فلسفة المدرسة الابتدائية، في الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981، ص 7

89- المرجع السابق، ص 7

90- المرجع السابق، ص 8

91- فكري شحاتة أحمد: إشكالية المنهج الخفي، مدخل لنقد التعليم المدرسي، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، الجزء العاشر يناير 1988، ص 78

92- المرجع السابق، ص 78

4 تربية للتحرير

العالم الثالث يضيف إلى الفكر التربوي:

على الرغم مما شهدته الساحة السياسية العالمية منذ عام مضى حتى الآن من تفكك وانهيار في منظومة العالم الاشتراكي الذي كان يشكل، على وجه التقريب ما يمكن تسميته (بالعالم الثاني) في مقابل العالم الأول الذي كان يعبر عن منظومة العالم الرأسمالي، بما يفرض إعادة النظر في هذا التصنيف، فإننا نستطيع، ولو إلى حد ما أن نستمر في استخدامه على أساس أن مصطلح العالم الثالث لم يطرأ عليه تغيير بمثل هذه الحدة التي شهدتها منظومة الدول الاشتراكية.

ووجه الأهمية أننا قد درجنا على أن نستقبل معظم أفكارنا التربوية الحديثة إما من العالم الرأسمالي أو من العالم الاشتراكي، فهناك يتم (إنتاج الفكر) الذي يضيف جديدا إلى بنية الفكر التربوي، وما على شعوبنا إلا أن تمارس وظيفتها المعتادة في الوقوف عند حد استهلاك الفكر المنتج والآتي من العالم الغربي بجناحيه: الرأسمالي والاشتراكي.

لكن الحق الذي يقال إن دول العالم الثالث ليست خالية تماما من الإنتاج الفكري الجيد الذي يمكن

أن يضيف، وإنما هي مشكلة مجتمعات هذه الدول مما عبر عنه ابن خلدون بقوله إن المغلوب مولع دائما بتقليد الغالب.

ولقد أتيح لواحد من مفكري العالم الثالث أن يحصل على مكانة مرموقة في عالم الفكر التربوي، ألا وهو المربي البرازيلي (باولو فرير) الذي استطاع أن يخرج بفكر انفعل بشدة بظروف قاسية وضغوط طاحنة عانى منها المجتمع البرازيلي كواحد من المجتمعات التي وقعت كثيرا في براثن الاستغلال والفقر والتبعية، فيجيء فكرا أصيلا يسعى إلى تغيير الواقع الاجتماعي لا ليكون مجرد نسخة مقلدة للنموذج الغربي وإنما لتحرير الإنسان وبنائه وفق احتياجاته واحتياجات الجماعة التي ينتمي إليها.

لقد ولد (باولو فرير) في عام 1921 في (ريسايف) - وهي واحدة من أكثر المراكز تمثيلا للبؤس والفقر في دول العالم الثالث - وذلك ما جعله يحس بهذه المشكلة إحساسا مباشرا. ولما أخذت الأزمة الاقتصادية العالمية عام 1929 تحدث أثرها في البرازيل، أثرت في تماسك أسرة (باولو) وسرعان ما وجد نفسه يشارك معذبي الأرض مأساتهم وعذابهم الطويل. ولقد فعلت هذه الأزمة فعلها في نفسه لاسيما حين خبر آلام الجوع وتأخر في دراسته بسبب الفقر، وقد جعله هذا الواقع يقسم بينه وبين نفسه، ولما يزل بعد في الحادية عشرة من عمره. أن يكرس حياته للنضال ضد الجوع حتى لا يتعرض غيره من الأطفال إلى ما تعرض له، ولقد ساعدته خبرته في عالم الفكر أن يكتشف ما أسماه بـ «ثقافة الصمت» التي يمارسها المقهورون[1].

لقد أدرك أن جهل هؤلاء ونومهم المستمر إنما هو نتيجة لظروف السيطرة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتسلط الأبوي الذي أصبحوا ضحاياه، فبدلا من أن يشجعوا ويعدوا لمواجهة حقائق العالم الماثلة أمامهم فإنهم مستغرقون في وضع يستحيل معه الوعي والاستجابة بصورة فعالة. وهكذا بدا لباولو فرير أن النظام التعليمي بأسره مكرس لخدمة (ثقافة الصمت) ولما أدرك هذه الحقيقة، وجه اهتمامه إلى مجال التعليم وبدأ العمل فيه، وخلال الفترة التي قضاها في الدرس والتأمل، استطاع أن يبدع ما أضاف جديدا لفلسفة التربية، فمن خلال نضاله المباشر من أجل تحرير الرجال والنساء لإيجاد عالم جديد، وصل بتجربته وفكره إلى كنه المواقف وفلسفتها

المتداخلة، وكما قال، فإنه استفاد من (سارتر) و(إريك فروم) و(التوسير) و(ماو) و(تسي جيفارا) و(أونامونو) و(مارتن لوثر كنج) حين كون نظرته الخاصة في التعليم.

ولقد عبر (باولو فرير) عن فكره وفلسفته في التعليم أول مرة في عام 1959 من خلال رسالته للدكتوراه التي قدمها لجامعة (ريسايف)، ثم برزت أعماله مرة أخرى خلال عمله كمدرس في فصول محو الأمية في المدينة نفسها(2).

ولعل أهم كتابات باولو فرير، كتابه (تعليم المقهورين) وهو نتيجة ملاحظاته خلال ست السنوات التي عانى فيها ظروف النفي السياسي بعد عام 1964 حيث كان قد أودع السجن سبعين يوما سمح له بعدها بمغادرة البلاد إلى (شيلي) حيث قضى خمس سنوات يعمل مع اليونسكو والمعهد الشيلي للإصلاح الزراعي وبرامج تعليم الكبار. وهكذا يمكن القول إن (تعليم المقهورين) لم يخرج نتيجة الدراسة والتفكير وحدهما، ذلك أنه مبني على أوضاع حقيقية، فهو يصف موقف العمال ـ زراعا كانوا أم صناعا ـ وموقف الطبقة الوسطى التي لاحظها بصورة مباشرة أو غير مباشرة خلال تجربته التعليمية(3).

المجتمع هو الذي يشكل التربية لا العكس:

الفكرة المحورية التي ينطلق منها باولو فرير مغايرة إلى حد كبير لما هو شائع حتى الآن بين التربويين، فهؤلاء يظنون أن التربية هي التي تشكل المجتمع وخاصة التربية النظامية، مما يجعل منها قوة كفيلة بتغيير الواقع أو الأوضاع الراهنة. وكان فرير نفسه يبدو مشاركا في هذا الاعتقاد ، ولكنه كتب بعد ذلك(4): أنه لا يشارك في هذا الاعتقاد، «فقد تأكد من أن التربية لا تشكل المجتمع وإنما المجتمع هو الذي يشكل التربية وفقا لمصالح أولئك الذين يمسكون بزمام السلطة فيه».

ويذهب باولو إلى أن السبب في أن التربية لا تشكل المجتمع يرجع إلى أنها لا تستطيع تشكيله، فانحصرت مهمتها في السهر على مسيرته وتطوره في الاتجاه السليم. وصحيح أن التربية تسهم في صيانة المجتمع ومراقبته وأن رجالها لا يحققون نتائج متماثلة في هذا الشأن، ولكن لا هذا ولا ذاك

يبرر الاعتقاد بأنها تملك من القوة ما يمكنها من إقامة أي مجتمع كان كما أنها ليست أقوى ولا أعلى قدرا منه.

ولم يكن النظام التربوي البرجوازي ـ مثلا ـ هو الذي أوجد البرجوازية، فقد نبعت البرجوازية من أوضاع تاريخية معينة. وليس صحيحا كذلك أنه لو لم يكن البرجوازيون في الحكم لما وجد النظام التربوي البرجوازي، ولكن تغيير النظام التربوي تغييرا جذريا أمر مرتهن بتغيير جذري أيضا في المجتمع نفسه، إذ يعتبر المجتمع هذا النظام تعبيرا عنه وأداة لازمة، ولكن نظرا لأن التغييرات الاجتماعية ما هي إلا حدث من الأحداث التاريخية في مجال الأعمال البشرية فإنها تعتبر إجراء من الإجراءات المدروسة المتصلة بالنظام التربوي بالضرورة.

ولا يزال عدد كبير من الناس يعتقد أن النظام التربوي المنهجي كفيل بتغيير شكل أي مجتمع وتطويره، ولكن الحقيقة هي أن مهمته في مجتمع يسوده القهر والقمع هي حمايته والإبقاء عليه، فقد نبع منه، ثم فرض عليه حمايته، ومن ثم فإنه لا أساس من الصحة لاعتبار هذا النظام التربوي أداة للتحرير دائما أو أنه يملك القوة اللازمة لتحقيق هذا الغرض.

وثمة أمران يشير إليهما باولو، أولهما هو المجهود التربوي الذي يستهدف تحرير مجتمع يعاني من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية ومن المتناقضات واضطهاد الطبقات المسيطرة للطبقات المسيطر عليها، والأمر الثاني مجهود تربوي أيضا، ولكنه في مجتمع رأسمالي على مستوى عال من التمدن غير أنه لا يخلو من المتناقضات التي قد يصعب رؤيتها والإحساس بها، كما يخلو من محاولات خطيرة لإخفاء الحقائق وحجبها عن الأنظار. ويلاحظ في هذه الحالة أكثر من الحالة الأولى، ولأسباب واضحة، أن النظام التربوي تشوبه مغالطات كثيرة تعرقل تنفيذ مهمته في الإشراف على التطور الاجتماعي وتنميته[5].

وهناك شيء آخر أيضا يتعلق بالمجهود السالف الذكر، أي المجهود التربوي لتحرير المجتمع، ولكنه هنا وفي هذه المرة يعمل داخل مجتمع طرأ عليه تغيير جذري في حين أنه في الحالة الأولى ـ أي في حالة مجتمع لم يتعرض لتغيير جذري أو ثوري ولا لتغيير طبقي ـ يبقي طابع طبقاته أو طوائفه كما كان دون أي تبدل.

ولقد كانت مهمة التربية في المجتمع القديم المحافظة على الوضع الذي كان قائما فيه، أما الآن فيجب أن تكون التربية عنصرا جوهريا من عناصر حركة التحرير. ثم إنه لا يمكن إنكار الطابع السياسي الذي تتسم به التربية الآن، كما اتضح أن بعض مشكلات التعليم الأساسية متصلة بالمبادىء والمثل العليا.

والمشكلة التي تواجه رجال التربية الذين يريدون الإسهام في تحرير المجتمع ببذل جهود داخله هو وداخل النظام التربوي وخارجه على السواء (خارجه تخطيطا وداخله تنفيذا) هي مشكلة معرفة ماذا وكيف ومع من وضد من ولمصلحة من يعملون؟

وهكذا لابد لكي تستطيع التربية أن تقوم بالدور المأمول منها أن تبدأ حركة التغيير في المجتمع كله.

لا تنمية بإنسان مقهور:

غداة استقلال عديد من بلدان العالم الثالث، اندفع قادة هذه البلدان المستقلة إلى طريق التنمية، لكن بغير أن يدركوا المنطلقات الأساسية للتنمية. انطلق هؤلاء جميعا في مشاريع تنمية طنانة، ذات بريق ووجاهة، قائمة على دراسات ومخططات جزئية، لم تتجاوز السطح معظم الأحيان، كي تنفذ إلى دينامية البنية المتخلفة من ناحية، أو إلى التكوين النفسي والعقلي للإنسان المتخلف الذي أريد تطويره من ناحية ثانية. وضعت خطط مستوردة عن نماذج طبقت ونجحت في بلدان صناعية، ولكن مسيرة هذه الخطط لم تذهب بعيدا. فلقد اختفت التجارب المستوردة، والمشاريع الملصقة من الخارج، كما فشلت المشاريع ذات الطابع الدعائي الاستعراضي في تحريك بنية المجتمع ككل، وفي الارتقاء بإنسان ذلك المجتمع[6].

كان السبب الرئيسي في هذا الإخفاق أن إنسان هذه المجتمعات لم يؤخذ بعين الاعتبار، عنصرا أساسيا ومحوريا في أي خطة تنمية، هذا في الوقت الذي تؤكد فيه الدراسات العلمية والتجارب أن التنمية مهما كان ميدانها تمس تغيير الإنسان ونظرته إلى الأمور في المقام الأول، مما يوجب وضع الأمور في إطارها البشري الصحيح، وأخذ خصائص الفئة السكانية التي يراد تطوير نمط حياتها بعين الاعتبار، ولابد بالتالي من دراسة هذه

الخصائص ومعرفة بنيتها وديناميتها[7].

ويتلخص وجود الإنسان المتخلف، في وضع يحاول في سلوكه وتوجهاته وقيمه ومواقفه مجابهته، ومحاولة السيطرة عليه بشكل يحفظ له بعض التوازن النفسي الذي لا يمكن الاستمرار في العيش دونه. هذا الوضع هو أساسا وضع القهر الذي تفرضه عليه الطبيعة التي تفلت من سيطرته وتمارس عليه اعتباطها، والممسكون بزمام السلطة في مجتمعه الذين يفرضون عليه الخضوع، ولذلك فإن سيكولوجية التخلف الإنسانية تبدو لنا على أنها أساسا سيكولوجية الإنسان المقهور. تنبث علاقات القهر والتسلط من ناحية، ورد الفعل عليها من خضوع أو تمرد من ناحية ثانية في كل ثنايا وجود الإنسان المتخلف، لأنها تكاد تكون من الناحية البنيوية، الخاصة الأساسية للمجتمع المتخلف[8].

ولوضعية القهر آثار مدمرة على التكوين النفسي والعقلي للإنسان لعل أبرزها هو الميل إلى التخلي عن استقلال النفس الفردية ودمج النفس في شخص آخر خارج النفس للحصول على القوة التي تنقص النفس الفردية أو إذا عبرنا عن هذا على نحو آخر قلنا إنه البحث عن (روابط ثانوية) جديدة كبديل عن الروابط الأولية التي ضاعت.

وأشد الأشكال المميزة لهذا الأثر، نجدها في الرغبة في الخضوع والهيمنة، أو كما يفضل أن نعبر عنه في الرغبات المازوكية والسادية الموجودة بدرجات متفاوتة في الأشخاص السويين والعصابيين على السواء[9].

إن أشد الأشكال تكرارا التي تظهر فيها الرغبات المازوكية هي مشاعر الدونية والعجز واللاجدوى الفردية. إن تحليل الأشخاص المحاصرين بهذه المشاعر يبين أنه على حين أنهم يشكون شعوريا من هذه المشاعر ويريدون التخلص منها، فإن قوة ما داخلهم تدفعهم لا شعوريا إلى الشعور بالدونية واللاجدوى. هؤلاء الأشخاص يظهرون ميلا إلى التقليل من أنفسهم للقوى التي هي خارج أنفسهم، تبعية للشخص أو المؤسسات أو الطبيعة. وهم لا يميلون إلى تأكيد أنفسهم ولا إلى فعل ما يريدون، بل يميلون إلى الخضوع لأوامر هذه القوى الخارجية سواء كانت هذه الأوامر واقعية أو مختلقة[10].

وبجانب هذه الميول المازوكية، نجد أن الميول عكسها تماما، ألا وهي الميول السادية، توجد عادة في النوع نفسه من الأشخاص. ونحن نجد ثلاثة

أنواع من الميول السادية مترابطة بشدة بشكل ما. النوع الأول هو الذي يجعل الآخرين يعتمدون على المرء وتكون لهم قوة مطلقة غير مقيدة عليهم حتى أنها لا تجعل منهم سوى آلات، تجعل منهم (صلصالا في يد صانع الآنية) والنوع الثاني لديه دافع لا ليهيمن على الآخرين بهذه الطريقة المطلقة بل لاستغلالهم والسرقة منهم واستنزافهم وقضم أي شيء يمكن أكله فيهم إن جاز هذا التعبير، وهناك نوع ثالث هو الرغبة في جعل الآخرين يعانون أو أن يروهم يعانون ويمكن لهذه المعاناة أن تكون جسمانية، ولكنها في الغالب تكون معاناة ذهنية، هدفها أن تؤذي الآخرين تماما وأن تذلهم وأن تربكهم أوتراهم في مواقف مذلة ومربكة[11].

ونصل الآن إلى السؤال الرئيسي: ما جذر كل من الانحراف المازوكي ومعالم الشخصية المازوكية، بل أبعد من هذا، ما الجذر المشترك لكل من الرغبات المازوكية والسادية.

إن الاتجاه الذي يسير فيه الجواب أن كلا من الرغبات المازوكية والسادية تميل إلى مساعدة الفرد على الهرب من شعوره الذي لا يطاق بالوحدة والعجز. إن الفرد يجد نفسه (حرا) بالمعنى السلبي، أي يجد نفسه وحيدا مع نفسه وهو يواجه عالما مغتربا ومعاديا. وفي هذا الموقف ـ ونحن نقتبس وصفا له دلالته من رواية دوستويفسكي (الإخوة كرامازوف) ـ ليست لديه «حاجة أكثر إلحاحا من الحاجة إلى أن يجد إنسانا يستسلم له بأسرع مايمكن، هدية الحرية التي ولد بها هو، المخلوق التعس». إن الفرد المذعور يبحث عن شخص ما أو شيء ما يربط نفسه به. إنه لا يستطيع أن يتحمل أن يستمر في أن يكون نفسه الفردية، وهو يحاول مسعورا أن يتخلص منها وأن يشعر بالأمان مرة أخرى بالتخلص من حمله: نفسه، بقول آخر: التخلص من عبء الحرية[12].

وعلى الرغم من أن طابع الأشخاص الذين تسود عندهم الدوافع المازوكية ـ السادية يمكن تميزه بالطابع المازوكي ـ السادي، فإن مثل هؤلاء الأشخاص ليسوا بالضرورة عصابيين. ولما كان مصطلح (المازوكي ـ السادي) مقترنا بأفكار الانحراف والعصاب، فمن المفضل التحدث عن الشخصية المازوكية ـ السادية خاصة عندما لا تكون عصابية بل سوية على أنها الشخصية (التسلطية الاستبدادية). وهذا المصطلح مبرر لأن الشخص المازوكي ـ السادي

يتميز دائما بموقفه نحو السلطة. إنه يعجب بالسلطة ويميل إلى الخضوع لها، لكنه في الوقت نفسه يكون هو نفسه سلطة ويكون عنده آخرون يخضعون له.

وهناك أمر آخر لمجتمع القهر، ألا وهو (التدميرية). ويجب تفرقة النزعات المازوكية ـ السادية وتمييزها عن التدميرية على الرغم من أن النوعين ممتزجان معا. التدميرية مختلفة من حيث إن هدفها ليس هو التكافل الإيجابي أو السلبي بل هدفها استئصال موضوعها، لكنها أيضا كامنة في عدم القدرة على تحمل العجز والعزلة الفرديين. إنني أستطيع أن أهرب من الشعور بعجزي إزاء العالم الذي هو خارجي بتدميره. وتأكد أنه إذا نجحت في إزالته، فإنني أظل وحيدا معزولا، ولكن عزلتي عزلة محببة لا تسحقني فيها قوى الأشياء المهيمنة الموجودة خارجي. تدمير العالم هو آخر المحاولات وأشدها بأسا لإنقاذ نفسي من كوني مسحوقا منه. السادية تهدف إلى تجسيد الموضوع، التدميرية تهدف إلى إزالته. السادية تميل إلى تدعيم الفرد ـ بالهيمنة على الآخرين، والتدميرية تميل إلى تدعيمه بغيبة أي تهديد من الخارج[13].

وإذا كنا قد افترضنا أن التدميرية هي هرب من الشعور غير المحتمل بالعجز، حيث إن هدفها هو محو جميع الموضوعات التي يقارن بها الفرد نفسه، إلا أنه في ضوء الدور الهائل الذي تلعبه النزعات التدميرية في السلوك الإنساني ، لا يبدو أن هذا التفسير كاف، فالظروف ذاتها ظروف العزلة والعجز مسؤولة عن مصدرين آخرين للتدميرية: القلق وانجراف الحياة بالنسبة لدور القلق لا حاجة إلى كثير يقال عنه. إن أي تهديد ضد المصالح الحيوية (المادية) و(العاطفية) يخلق القلق، والميول التدميرية أشيع رد فعل على مثل هذا القلق[14].

أما بالنسبة لما يسميه (فروم) بانجراف الحياة، فيبدو أن قدر التدميرية الموجود في الأفراد متناسب مع القدر الذي يتقلص عنده توسع الحياة. لا يشير بهذا إلى الإحباطات الفردية لهذه الرغبة الغريزية أو تلك، بل يشير إلى انجراف الحياة كلها وانغلاق باب تلقائية النمو والتعبير عن قدرات الإنسان الحسية، الانفعالية والعقلية. إن للحياة ديناميتها الباطنية الخاصة بها، إنها تميل إلى النمو وإلى أن يجري التعبير عنها وإلى أن تعاش. ويبدو

أن هذا الميل إذا كان ينجرف، فإن الطاقة الموجهة نحو الحياة تقوم بعملية تفكك وتتحول إلى طاقة موجهة نحو التدمير. بكلمات أخرى: الدافع للحياة والدافع للعداء ليسا عاملين مستقلين بل هما في تبعية متداخلة معكوسة، فكلما ازداد الدافع نحو الحياة انجرافا ازداد الدافع نحو التدمير قوة، كلما تحققت الحياة قلت قوة التدميرية. التدميرية هي نتاج الحياة غير المعيشة. إن تلك الظروف الفردية والاجتماعية التي تسهم في كبح الحياة تنتج انفعالا للتدمير يشكل - إذا جاز لنا القول - خزانا تتغذى منه الميول العدوانية الخاصة - إما ضد الآخرين أو ضد النفس[15].

ومن الأساليب الأخرى التي يلجأ إليها الفرد للتغلب على القهر الواقع عليه، يمكن ملاحظته جيدا في المجتمع الحديث، فهذا المجتمع يتكون غالبيته من الأفراد الأسوياء. ولكي نوضح ما نقصد بإيجاز نقول إن الفرد يكف عن أن يصبح نفسه، إنه يعتنق تماما نوع الشخصية المقدم له من النماذج الحضارية، ولهذا فإنه يصبح تماما شأن آخرين وكما يتوقعون منه أن يكون. إن الهوة بين (الأنا) والعالم تختفي ويختفي معها الخوف الشعوري بالوحدة والعجز. ويمكن مقارنة هذا الأسلوب بالطريقة التي تلون بها بعض الحيوانات جسمها طلبا للحماية. إنها تبدو مماثلة تماما لمحيطها حتى أنه يصعب تمييزها. والشخص الذي يتنازل عن نفسه الفردية ويصبح آلة متطابقا مع ملايين الآخرين من الآلات المحيطة به لا يحتاج إلى أن يشعر بأنه وحيد وقلق بعد هذا. وعلى أية حال فإن الثمن الذي يدفعه غال، إنه فقدان نفسه[16].

البذور التربوية للقهر:

ومن المهم أن ننظر كيف أن حضارتنا تغذي هذا الميل إلى التطابق على الرغم من أنه لا توجد فسحة إلا لأمثلة بارزة قليلة. إن كبت المشاعر التلقائية وبالتالي كبت تطور الفردية الأصيلة يبدأ مبكرا مع التدريب المبكر للطفل، ولا يعني هذا أن التدريب يجب أن يفضي بشكل حتمي إلى كبت التلقائية إذا كان هدف التربية الحقيقي هو تدعيم استقلال الطفل الباطني وفرديته ونموه وتكامله. إن القيود التي قد يفرضها مثل هذا النوع من التربية على نحو الطفل ليست إلا وسائل انتقالية تدعم بالفعل عملية النمو والتوسع.

وعلى أية حال إن التربية في حضارتنا كثيرا ما تفضي إلى استئصال التلقائية وإحلال مشاعر وأفكار ورغبات مفروضة على الأفعال النفسية الأصيلة. ويختار (فروم) مثالا يعد من أقدم الفروض عن (المشاعر) التي تخص العداوة والكراهية[17]. إن معظم الأطفال لديهم قدر معين من العداوة والتمرد نتيجة صراعاتهم مع العالم المحيط الذي يميل إلى سد الطريق في وجه توسعهم، ومن ثم يميل الأضعف منهم إلى هذين الشعورين ومن الأهداف الجوهرية للعملية التربوية استئصال رد الفعل المعادي هذا، والوسائل مختلفة إنها تختلف من التهديدات والعقوبات التي ترغب الطفل إلى الوسائل اللبقة للرشوة أو (التفسيرات) التي تشوش الطفل وتجعله يقلع عن عداوته. ويبدأ الطفل بالتنازل عن التعبير عن شعوره وأحيانا ما يتنازل عن شعوره نفسه.

ومن جهة أخرى، يجري تعليم الطفل - في بداية تربيته - على أن يكون لديه مشاعر ليست على الإطلاق مشاعره (هو)، وخاصة أنه يجري تعليمه أن يحب الناس وأن يكون ودودا معهم بشكل غير نقدي وأن يبتسم، وما لم يبتسم فإنه يحكم عليه بنفس في (الشخصية المرحة)، وتكون محتاجا أن يكون لك شخصية مبتهجة إذا أردت أن تبيع خدماتك سواء كمدرس خصوصي أو بائع متجول كطبيب. وأولئك الذين هم في سفح الهرم الاجتماعي الذين لا يبيعون شيئا سوى عملهم الجسماني، وكذلك أولئك الذين في القمة العليا لا يحتاجون إلى أن يكونوا أشخاصا (بهيجين) بصفة خاصة. إن المودة والحفاوة، وكل شيء من المفروض أن تعبر عنه ابتسامة ماتصبح كلها استجابات آلية يديرها الإنسان ويغلقها كالمفتاح الكهربائي[18].

وتكمن العلة في الوطن العربي، كما في العديد من أقطار العالم الثالث، في نوعية التعليم ومدى تأثيره في تغيير العقلية. يبدو أن التعليم لم يكامل في الشخصية، بل ظل في الكثير من الأحوال قشرة خارجية تنهار عند الأزمات لتعود الشخصية إلى نظرتها الخرافية. إن العلم لا يشكل بالنسبة للعقل المتخلف أكثر من قشرة خارجية رقيقة يمكن أن تتساقط إذا تعرض هذا العقل للاهتزاز. إن العلم مازال في ممارسة الكثيرين لا يعدو أن يكون قميصا أو معطفا يلبسه حين يقرأ كتابا أو يدخل مختبرا أو يلقي محاضرة،

ويخلعه في سائر الأوقات. فهناك إذن نوع من الازدواجية في شخصية الإنسان المتخلف بين دور التعليم ودور الإنسان الممارس حياتيا إذ مازال الانفصال أو الانشطار هو السائد، ففي الحياة اليومية نرى التقليد وانتشار الخرافات والنظرة المتخلفة إلى الوجود (بما فيها من اعتباط وتسلط ولا منهجية) هي السائدة، أما في المناسبات العلمية فنرى الواحد من هؤلاء، أو بعضهم، يحلق في الأجواء العليا ولو للحظات[19].

إن أسباب هذه الظاهرة متعددة، من أهمها تعرض الطفل منذ الصغر لتأثير الأم الجاهلة معظم الأحيان، والتي نظرا لوضعيتها المقهورة تتأثر إلى درجة خطيرة بالتفكير الخرافي، وتتسلط عليها معتقدات لا علمية (الجن والشعوذة والشياطين... إلخ). وموطن الخطورة هنا أنها تنقل هذه الأفكار إلى طفلها، مما يجعل نظرته إلى العالم منذ البداية خرافية ولا علمية. وليست الأم فقط هي التي تغرس هذه العقليةالمتخلفة في أعماق الطفل، بل أيضا الإطار الحياتي العام الذي يعيش فيه قبل سني الدراسة، والذي تتفشى فيه الأفكار البائدة والممارسات الخرافية والنظرة الغيبية (من غول وعفاريت وجن وأشباح وأرواح). ومن النادر أن يجيب هذا المحيط عن تساؤلات الطفل، بعد الثالثة من العمر، حول أسرار الوجود وقوانين ظواهره المختلفة إجابة علمية رصينة. إن هناك ما يشبه المؤامرة المستمرة عليه من خلال الكذب والتخويف، يكذبون عليه في إجاباتهم حتى لا يجشموا أنفسهم عناء الشرح، أو حتى يغطوا جهلهم، أو يخوفونه بالأشباح والعفاريت حتى يقيدوا حركته من خلال الأوهام[20].

هذا المعيش الخرافي، وما يستتبعه من ممارسات علمية يحمله الطفل معه إلى المدرسة. وتتفاقم المشكلة لأن المدرسة ببرامجها الحالية لا تستطيع أن تقتلع هذه الأفكار والممارسات. هذا إذا لم يقع الطفل على معلم يتابع نهج الأهل وللأسباب نفسها. وفي أحسن الحالات، تمتزج المعلومات الملقنة بالأفكار الخرافية، أو أنها تأتي لتكون قشرة خارجية تسقط عند أول اختبار أمام الأزمات الحياتية، بينما تظل التجربة الخرافية للوجود متأصلة في الأعماق، وبالطبع لا يساعد هذا مطلقا على اكتساب العقلية العلمية المنهجية[21].

ويعتبر التعليم التلقيني من أخطر الصور المناخية التي تشيع وتدعم

القهر، ذلك أن أهم ما يميز هذا التعليم هي لهجته المتعالية وعدم قدرته على إحداث التغيير: 5 \ 5 = 25، عاصمة كذا هي كذا، أما الطلاب فينحصر دورهم في الحفظ والتذكر وإعادة الجمل التي سمعوها دون أن يتعمقوا مضمونها، وليس من هدف التعليم التلقيني سوى تعويد الطلاب أسلوب التذكر الميكانيكي لمحتوى الدرس وتحويلهم إلى آنية فارغة يصب فيها المعلم كلماته. وكلما كان المعلم قادرا على القيام بهذه المهمة، كان ذلك دليلا على كفاءته، وكلما كانت الأواني قادرة على الامتلاء، كان ذلك دليلا على امتياز الطلاب، وهكذا أصبح التعليم ضربا من الإيداع، تحول الطلاب فيه إلى بنوك يقوم الأساتذة فيها بدور المودعين، فلم يعد الأستاذ وسيلة من وسائل المعرفة والاتصال بل أصبح مصدر بيانات ومودع معلومات ينتظره الطلاب في صبر ليستذكروا ما يقوله ثم يعيدوه، ذلك هو المفهوم البنكي للتعليم الذي تحدد فيه دور الطالب كمستقبل للمعلومات يملأ بها رأسه ويخزنها دون وعي(22). ولا شك أن هناك من ينجح بهذه الوسيلة في أن يصبح جامعا للمعلومات أو كتالوجا لها ولكن تبقى الحقيقة العارية وهي أن الذي خزن بالفعل ليست هي المعلومات، وإنما هو عقل الإنسان الذي حرم بهذا الأسلوب غير المرفق في التعليم من فرص الإبداع والتطوير، إذ كيف يمكن للإنسان أن يمارس وجوده الحق دون أن يتساءل ودون أن يعمل.

وفي ضوء ذلك فليس من المستغرب أن يعتبر المفهوم البنكي كائنات متأقلمة وسهلة القيادة، والحقيقة هي أنه كلما تأكدت حقيقة أن الطلاب مجرد مخازن للمعلومات قل وعيهم بالعلم المنوط بهم تغييره، فقبولهم لهذا الدور السلبي المفروض عليهم يعني بالضرورة تأقلمهم المستمر مع الواقع المفروض عليهم والمعرفة المبتسرة التي أريد لها أن تملأ عقولهم، ومن هنا يتضح أن مهمة التعليم البنكي تتركز في تقليل القدرة الإبداعية عند الطلاب أو إلغائها تماما من أجل خدمة أغراض القاهرين الذين لا يرغبون في أن يصبح العالم مكشوفا لهؤلاء أو أن يصبح موضوعا للتغيير، فالقاهرون يتصرفون بغرائزهم ضد أي محاولة في التعليم تستهدف تنمية القدرة النقدية وترفض النظرة الجزئية للعالم بحقائقه، وتجدهم في ذلك يحفلون بالإنسان الذي يريد أن يتأقلم مع ظروف القهر ولا يحفلون بالمواقف، وبالتالي مع السيطرة والاستغلال، لأجل ذلك يشجع القاهرون مفهوم التعليم البنكي

ويفرضون سيطرة أبوية على النظام الاجتماعي الذي يتلقى فيه المقهور تعليمه فهم يعتبرون أمثال هؤلاء المقهورين حالات فردية أو أناسا هامشيين لا يحق لهم التمتع بمزايا الصلاح والنظام والعدل الاجتماعي، فهؤلاء الناس في نظرهم هم الجزء المريض في جسم المجتمع صحيح البنيان ويحتم واجبهم أن يتحملوا مسؤولية عدم الكفاءة والكسل حتى يؤقلموا أنفسهم ويغيروا من عقلياتهم ليصبحوا جزءا مندمجا في جسم المجتمع الذي أخطأوه، ولكن الحقيقة التي تؤكد نفسها هي أن المقهورين ليسوا رجالا هامشيين أو رجالا يعيشون خارج حدود المجتمع، فهم كانوا عندما مورس ضدهم الاستغلال في المجتمع الذي حولهم إلى أشياء[23].

ويتضح من مفهوم التعليم البنكي أن التعليم مجرد منحة يتفضل بها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم مالكين للمعرفة على أولئك الذين يفترضون أنهم لا يعرفونها. غير أن إضفاء صفة الجهل على الآخرين هو في حقيقته من مخلفات فلسفة القهر التي تجرد التعليم والمعرفة كليهما من خاصيتهما كعمليتي بحث مستمر من أجل اكتساب الحرب. وفي إطار التعليم البنكي يقدم المعلم نفسه للتلاميذ على أنه الصورة المضادة لهم. وهو بإضفائه صفة الجهل عليهم يبرر وجوده كأستاذ لهم، وعند هذه المرحلة يتم تغريب التلاميذ واستعبادهم وبحسب المنظور الهيجلي للدياليكتيك فإن اعتراف التلاميذ بجهلهم هو أيضا تبرير لوجود الأستاذ بينهم، وعلى غير مايكون العبيد فإن هؤلاء التلاميذ لا يكتشفون مطلقا أنهم يعلمون الأستاذ[24].

ويمكننا أن نقول إن نظام التعليم البنكي بما يشتمل عليه - ينطلق ضمنيا - من افتراض بوحدة العالم والإنسان، فالإنسان في نظر دعاة هذا النوع من التعليم يوجد داخل العالم وليس معه، كما يوجد ضمن الآخرين وليس معهم. وفي نظر هؤلاء فإن الإنسان مجرد مشاهد غير قادر على إبداع دوره، وفي هذا السياق لا يكون الإنسان ضميرا يحس بهذا العالم، بل هو عقل فارغ مفتوح لتلقي مايودع فيه. ويتبع ذلك منطقيا أن دور المعلم يكمن في صب المعرفة في داخل عقل التلاميذ من أجل ملئه بمودعات يعتقد أنها تمثل المعرفة الحقيقية وما ظل الطلاب يتعاملون مع العالم بهذه الطريقة السلبية فإن هذا النوع من التعليم يزيد في سلبيتهم يجعلهم أكثر تأقلما مع الواقع الذي يعيشون فيه[25].

وهكذا تمارس عملية التلقين بالضرورة من خلال علاقة تسلطية: سلطة المعلم لا تناقش (حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها، وليس من الوارد الاعتراف بها) بينما على الطالب أن يطيع ويمتثل. هذه العلاقة اللاعقلانية تعزز النظرة الانفعالية للعالم، لأنها تمنع الطالب من التمرس بالسيطرة على شؤونه ومصيره، وهي مسؤولة إلى حد كبير عن استمرار العقلية المتخلفة لأنها تشكل حلقة من حلقات القهر الذي يمارس على مختلف المستويات في حياة الإنسان المتخلف. فمن حيث المستويات، فإن المواد الدراسية تظل إجمالا غريبة عن الإطار الحياتي للتلميذ. إنه يتعلم عموما، إما محتويات دراسية مستوردة من خارج المجتمع (نظريات وعلوم الغرب مطبقة على ظواهره) في المراحل العليا، وإما مواد لا تمت إلى واقع التلميذ بين الفئات الشعبية في المراحل الابتدائية والمتوسطة. معظم المناهج التي تعالج تمت إلى حياة الطبقة المسيطرة، وتغرس في الطفل المثل العليا السائدة لهذه الطبقة، والتي لا يمكنه عمليا وواقعيا ممارستها في حياته اليومية - يظل العلم إذن مسألة نظرة، لا يعالج واقع الطالب في العالم المتخلف، لا يتيح له فرصة التصدي له وتفسيره بشكل علمي. هناك تجاهل مستمر لهذا الواقع، وانفصام عنه في المدرسة التي تفرض على الطالب حالة من الاغتراب عن قضاياه المعايشة، ولذلك فإنه يلبس ثوب العلم في المدرسة، يتعامل بشكل لفظي محض مع العلم وقوانينه، بينما هو يتعامل مع واقعه بأسلوب انفعالي، خرافي، تقليدي[26].

وفي البيت، نجد المرأة تفرض على أطفالها هيمنتها العاطفية كوسيلة تعويضية عما لحق بها من غبن باسم الأمومة المتفانية، إنها تغرس في نفوسهم التبعية من خلال الحب، تشل عندهم كل رغبات الاستقلال (يجب أن يظلوا ملكيتها الخاصة)، وتحيطهم بعالم من الخرافات والمخاوف، فينشأ الطفل بالتالي انفعاليا، خرافيا، عاجزا عن التصدي للواقع من خلال الحس النقدي والتفكير العقلاني[27].

ثم يأتي الأب، بما يفرضه من قهر على الأسرة من خلال قانون التسلط والخضوع الذي يحكم علاقتها ليكمل عمل الأم، فيغرس الخوف والطاعة في نفس الطفل ويحرم عليه الموقف النقدي مما يجري في الأسرة، من الوالدين وما يمثلانه من سلطة (تحت شعار قدسية الأبوة وحرمة الأمومة)

ويتعرض الطفل باستمرار لسيل من الأوامر والنواهي باسم التربية الخلقية، وباسم معرفة مصلحته وتحت شعار قصوره عن إدراك هذه المصلحة[28].

آليات القاهرين في تربية المقهورين:

صحيح أن البنية الكلية لمجتمع القهر تفرز بطبيعتها مايشكل سلوك المقهورين، إلا أن هناك بعضا من الوسائل والآليات التي يلجأ إليها القاهرون يريدون بها إتمام صياغة الشخصية المقهورة التي تكون لبنة ممتازة في المجتمع المقهور المطلوب، وهذا ما يوجزه لنا باولو فرير فيما يلي:

1 . الغزو: ويمكن أن نسميه (الاستلاب)، فالقاهرون لا يؤمنون بأسلوب الحوار ومن ثم نجد أن القاهر لا يستهدف في علاقته مع الآخرين سوى هزيمتهم بكل الوسائل المتاحة، العنيفة والمهذبة، القامعة والأبوية. وكما هو معلوم فإن الغزو بطبيعته يستوجب قطبين أحدهما غاز والآخر مغزو أو بتعبير آخر فإنه يستوجب سالبا ومستلبا أو هازما ومهزوما. ويعمد الغازي في كل طرف إلى فرض أهدافه على المغزو حتى يجعله جزءا من ممتلكاته الخاصة، ولكي يمارس المغزو حياته فإنه يستبطن شخصية الغازي في داخله، وبذلك يمارس وجودا يحوله من طبيعته الإنسانية إلى مجرد شيء أو إلى جثة هامدة بلا حياة[29].

ولأجل أن يتحقق الغزو، فإن القاهر يجنح إلى تحطيم قدرة الجماهير في تمييز العالم. ونظرا لأن القاهرين لا يستطيعون تحقيق ذلك كاملا فهم يجنحون إلى خلق إحساس خرافي بالعالم حيث يقدمون للمقهورين عالما من الخداع يزيد من سلبيتهم واغترابهم ويتبعون في تحقيق هذه الغاية أساليب كثيرة من أجل أن يجعلوا العالم يبدو في نظر المقهورين وكأنه كتلة جامدة واجبهم الأساسي هو التأقلم معها، وتحقيق هذه الغاية، كما سبق أن نوهنا يتم عن طريق التضليل الذي يودعه القاهرون في عقول المقهورين[30].

2 . فرق تسد: ويعتبر هذا المبدأ من المبادىء المهمة في العمل القهري، ويرجع تاريخه إلى بداية القهر ذاته ويتلخص في أنه مادامت الأقلية في مجتمع المقهورين هي التي تخضع الأغلبية لسيطرتها فإن سبيل بقائها في الحكم رهن قدرتها على تفريق كلمة المقهورين.

ويتخذ القاهرون لإنجاز هذه الأهداف وسائل شتى تتراوح بين مستوى القهر البيروقراطي والتضليل الثقافي الذي يوحي للناس أن القاهرين يقومون بمساعدتهم، ولعل أخطر وسائل القهر هو مايقوم به بعض المتخصصين الذين يركزون فكرهم في قضايا جزئية وجانبية يحجبون بها الناس عن رؤية الواقع في صورته الشاملة. ومن أبرز مظاهر التغريب والعزب الثقافي ذلك الذي يمارس تحت شعار تنمية المجتمع حيث تقسم المنطقة إلى مجتمعات محلية دون دراسة عميقة لطبيعة هذه المجتمعات ككل متكامل في إطار واقعها الخاص من جهة وكجزء من المجتمع الكبير من جهة أخرى. إن هذه الممارسة هي ضرب من التجزئة التي تبقي على الناس متفرقين حتى لا يدركوا مشاكلهم الكبرى. ويمكننا أن نقول إن التركيز على قضايا محددة في شريحة من شرائح المجتمع ثم تجسيد هذه الشريحة عمل يستهدف إعاقة المقهورين وعزلهم عن رؤية المشاكل التي يواجهها بقية أفراد المجتمع[31].

ولقد يكشف التحليل السيكولوجي أن الكرم الزائف للقاهرين إنما هو تعبير عن الإحساس بالذنب، فبهذا الكرم الزائف لا يحاول القاهر فقط الحفاظ على نظام غير عادل ومميت، وإنما يحاول إيجاد السلام لنفسه، ولكن السلام لا يشترى بهذا الأسلوب، لأن السلام إنما يستشعر عن طريق التماسك والحب الذي لا يمكن أن يكرس في ظروف القهر، وبذلك فإن الوعي الديني الزائف في نظرية تربية المقهورين هو في حقيقته تأكيد لأهم مقومات هذه التربية، أي الحاجة إلى الغزو، ومادامت هنالك فئة ترى ضرورة تقسيم الناس من أجل الحفاظ على وضعها كطبقة قاهرة فإن هذه الفئة تجهد في ألا يرى المقهورون استراتيجية قهرهم لذلك تجدهم يحاولون إقناعهم بأنهم حماتهم ضد الأعمال الشيطانية وضد المتطرفين والمشاغبين وأعداء الله. وهكذا لأجل أن يقسم القاهرون الناس ويربكوهم فإنهم يسمون أنفسهم (بناة) بينما يعتبرون (البناة) الحقيقيين هدامين وأعداء[32].

3. الاستغلال: والاستغلال مثل (فرق تسد) وسيلة من وسائل الغزو الذي هو المحور الأساسي في تعليم المقهورين، فبوسيلة الغزو تحاول الطبقة المتسلطة أن تجعل الجماهير تتوافق مع أهدافها، وبقدر ما تكون الجماهير غير ناضجة تسهل عملية استغلالها بوساطة هؤلاء الذين يريدون الاستمرار

في تسلطهم. ولقد قالها بصراحة حاكم من حكام مصر السابقين المتسلطين، وهو الخديو سعيد عندما قرر أن (الأمة الجاهلة أسلس قيادا من الأمة المتعلمة).

ويستدل القاهرون من خلال عملية الاستغلال توجيه الناس إلى أنواع مزورة من التنظيم أو شكلية تجنبهم التهديدات المحتملة لو توافر للجماهير تنظيم واع فعال نابع حقيقة منهم، ذلك أن مثل هذا التنظيم يقود المقهورين إلى تحقيق حرياتهم، لكن الإخفاق يؤدي بهم إلى عكس ذلك تماما[33].

وكما هو الأمر بالنسبة للغزو، فإن الاستغلال أيضا هو محاولة لتحييد الناس وصرفهم عن التفكير في الواقع، وذلك أن التفكير في الواقع يؤدي بهم إلى القيام بالعمل الحقيقي. وأيضا من أساليب الاستغلال والسيطرة محاولة جر الأفراد إلى نزعة تحقيق النجاح الفردي، وهي نزعة سائدة عند البرجوازيين، وبطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فإن المتسلطين يتخذون القادة الجماهيريين هدفا لذلك، وكما يقول (ويفرت) فإن هؤلاء القادة عندما يخضعن لهذا النوع من التسلط يعملون كوسطاء بين الطبقةالمتسلطة والجماهير. ولما كان ظهور هؤلاء القادة في الأساس مرتبطا بظهور طبقة المقهورين فإن وضعهم الجديد يجعلهم يمارسون نوعا من الازدواج تتميز فيه نفوسهم بخصائص المقهورين والقاهرين في آن واحد[34].

4. الغزو الثقافي: وفي هذه الظاهرة يخترق الغزاة الواقع الثقافي لجماعة من الناس متجاهلين إمكانات هذا الواقع ومحاولين فرض تصورهم الخاص للعالم على أولئك الخاضعين من أجل تعطيل قدراتهم على الإبداع والتعبير، وبصرف النظر عما إذا كان الغزو الثقافي متحضرا أم همجيا فإنه مظهر من مظاهر العنف موجه ضد فئة من الناس من أجل إضاعة أصالتها وتهديدها بالزوال، وكأي عمل قهري، فإن الغزاة يمارسون دور المؤلفين والممثلين في هذه العملية، وأما الذين يتم إخضاعهم فيشكلون المسرح الذي ينجزون فيه مثل هذا العمل.

وقد يكون الغزو الثقافي ظاهرا أو قد يتنكر في بعض الأحيان في ثوب التمويه، وذلك بالطبع حين يتظاهر الغزاة بأنهم أصدقاء. وعلى الإجمال فإن الغزو ضرب من السيطرة الاقتصادية والثقافية، وقد تمارسه دول متمدينة على مجتمع ضعيف، وقد تمارسه طبقه ما على طبقة أخرى في

إطار المجتمع الواحد. وفي جميع الحالات فإنه يؤدي إلى طمس حقيقة أولئك الغزاة، فالغزاة من أجل تنفيذ رغباتهم في السيطرة وتغيير الآخرين كي تتوافق مع واقعهم يحسون بدافع عميق لمعرفة الطريقة التي ينظر بها المغزون للعالم وذلك من أجل إحكام السيطرة عليهم، ذلك أن نظرية الغزو الثقافي تقوم على أن ينظر المغزوون إلى واقعهم من خلال نظرة الغازي لهم، وبقدر ما يقلدون الغزاة بقدر ما يتأمن وضع الغزاة. ولأجل أن يتحقق هدف الغزو فلابد أن يقتنع المغزوون أو بدونيتهم لأن في اقتناعهم بالدونية اعترافا بعلوية الغزاة. وفي هذا الاعتراف يكمن التحول الذي يؤدي بالمقهورين إلى تمثل خطى الغزاة في طرائق مشيهم ولبسهم وسلوكهم الاجتماعي، وبذلك يتحقق الازدواج في شخصياتهم. وهذا الازدواج هو الذي يوضح لماذا يتعايش المقهورون في بعض المراحل مع قاهريهم. ولا يمكن لهذا الازدواج أن ينتهي إلا إذا نزع المقهور نفسه بعيدا عن قاهره حتى يتمكن من تمييزه على البعد وبذلك يدرك التناقض القائم بين شخصية القاهر وشخصيته، ففي هذا العمل يدرك أي ظروف لا إنسانية يعيش فيها. وبهذا التغيير النوعي ـ وحده ـ في النظرة يتأتى تغيير العالم عن طريق النضال[35].

وفي فكرنا العربي الحديث، نجد أن قضية القهر والقاهرين قد استأثرت باهتمام مفكر مثل (عبدالرحمن الكواكبي) فكان كتابه الصغير صفحات، الرائع فكرا وعمقا والمسمى (طبائع الاستبداد)، فالمستبد القاهر عنده أشبه بالوصي الخائن على أيتام أغنياء، يتصرف في أموالهم وأنفسهم كما يهوى ماداموا قاصرين، فكما أنه ليس من صالح الوصي أن يبلغ الأيتام رشدهم، كذلك ليس من غرض المستبد أن تتنور الرعية بالعلم[36]ويرى الكواكبي أن المستبد لا يخشى علوم اللغة المقومة للسان إذا لم يكن وراء اللسان حكمة حماس تعقد الألوية أو سحر بيان يحرك الجيوش. وكذلك لا يخاف المستبد من العلوم الدينية المتعلقة بالمعاد لاعتقاده أنها لا ترفع غشاوة، وإنما يتلهى بها المتهوسون للعلم، فإذا نبغ فيهم البعض ونالوا شهرة بين العوام لا يعدم وسيلة لاستخدامهم في تأييده بسد أفواههم بلقيمات من فتات مائدة الاستبداد، ويقال بالإجمال إن المستبد لا يخاف من العلوم كلها بل من التي توسع العقول وتعرف الإنسان ما الإنسان وما حقوقه، وهل هو مغبون وكيف الطلب وكيف النوال وكيف الحفظ «المستبد عاشق للخيانة

والعلماء عواذله. المستبد سارق ومخادع والعلماء منبهون محذرون وللمستبد أعمال وصوالح لا يفسدها عليه إلا العلماء[37].

ويستنتج الكواكبي من هذا أن بين الاستبداد والعلم حربا دائمة وطرادا مستمرا. يسعى العلماء في نشر العلم ويجتهد المستبد في إطفاء نوره والطرفان يتجاذبان عامة الناس. ومن هم عامة الناس، هم أولئك الناس الذين إذا جهلوا خافوا، وإذا خافوا استسلموا. وهم الذين متى علموا قالوا ومتى قالوا فعلوا.

على طريق التحرير:

لا يمكن أن يكون التعليم محايدا.

إذا ما أردنا أن نتخطى التفسيرات الساذجة الشكلية للمهمة الإنسانية للتعليم فإن هذه النقطة يجب أن تكون نقطة الانطلاق نحو التفكير الانتقادي الجدلي. ولأننا نفتقد هذه الروح الانتقادية، فإننا نعجز عن إدراك الدور الحقيقي للتعليم، أو حتى إذا ما أدركنا، فإننا نجعله متخفيا. إننا نميل إلى تجاهل أو إغفال دور التربية - كعمل اجتماعي - وهو الدور الذي سيظل في خدمة الإنسان لتطويعه أو لتحريره[38].

وفي أوقات أخرى، عندما لا يكون ثمة مناص من الاختيار بين التعليم كعملية للتأهيل والتعليم كعملية للتحرر، فإننا نبحث عن سبيل ثالث لا وجود له أصلا. إننا نعلن أن التعليم عملية محايدة تستهدف نفسها وكأنها ليست ضرورة إنسانية، وكأن الإنسان لم يكن مخلوقا بشريا له جذوره في التاريخ، وكأن المصادفة الغالية لعملية التعليم ليست عملا يقرر عدم الالتزام بحيادها، وبالإضافة إلى كل ذلك فإن كل ما نفعله كي نؤكد هذا الحياد هو اختيار التطويع الذي ما نلبث أن نطمس معالمه ونخفيه.

فالتعليم المحايد لا يمكن في الحقيقة، أن يوجد.

ومن الأمور الأساسية أن نعرف أننا عندما نعمل في محتوى المنهج التعليمي، وعندما نناقش الطرق والعمليات التعليمية، وعندما نخطط نرسم السياسات التعليمية، نكون منغمسين في أعمال سياسية تنطوي على اختيار أيديولوجي، وسواء كان هذا الاختيار غامضا أو واضحا، فليس ذلك بالأمر المهم. ولكي نعترف بأن التعليم المحايد غير حيوي فإن ذلك يستلزم أسلوبا

من التفكير الانتقادي ومن إدراك الحقائق، كما يتطلب ممارسة مستمرة ومتزايدة لهذا اللون من التفكير الذي يهذب نفسه باستمرار ساعيا دائما إلى التغلب على التفكير المضاد، وهو ذلك الأسلوب الساذج من التفكير. إن هذا الأسلوب من التفكير الانتقادي هو الذي يحتاج إلى أن يتخطى المظاهر الخادعة باحثا عن سبب وجود الحقائق، وعن العلاقات بين الحقائق المختلفة التي تنتظم في مجموعها تحت حقيقة واحدة. ومع ذلك فإن تأكيد أن التعليم محايد ليس حيويا، يجب ألا يقف فقط عند مستوى إدراك هذه الحقيقة، إذ إن مجرد الوعي بها لا يعني المعرفة التامة بها. بل إنه من الضروري أن ننفذ داخل الواقع الذي تكون الحقيقة أحد أبعاده، وبهذا يمكن، عن طريق المعرفة الدقيقة لهذه الحقيقة وعن سبب وجودها، أن نرتقي ونسمو بهذه الفكرة[39].

والقارىء لمثل هذا الجزء من أفكار فرير، مقارنة بالمدرسة النقدية كما عرضنا لها من قبل يستطيع أن يلمس مايقرب من التطابق ولعل المثال الذي يسوقه لبيان زيف دعوى حيادية التعليم، تؤكد هذا الهدف الذي كثيرا ما نسمعه، وهو أن العملية التعليمية يقصد بها (صيانة الثقافة) الخاصة بالمجتمع، ذلك أن العقل الانتقادي يرى في عبارة (صيانة الثقافة) تعبيرا غامضا ومبهما ويخفي وراءه شيئا يحتاج إلى إيضاح. وحقيقةالأمر أن غموض تعبير (صيانة الثقافة) يمكن التعبير عنه بما هو أكثر دقة بأنه تخليد لقيم الطبقات المسيطرة التي تنظم التعليم وتقرر أهدافه، فبهذا المعنى يقوم التعليم المنظم بتشكيل البناء العلوي، ويحافظ على التركيب الداخلي الذي أوجده، ومن هنا يصبح حياده غير حيوي وعندما يوجه التعليم نحو هذا الاتجاه وهو صيانة الثقافة - ولا يكون المربون دائما على درجة من الوعي بهذا الأمر - فإن وظيفته تنحصر في ملائمة الأجيال الجديدة للنظام الاجتماعي الذي يخدمه التعليم، وهو النظام الذي يمكن إصلاحه ويجب تجديده ليكون متمشيا مع روح العصر، ولكنه لا يتغير تغيرا جذريا[40].

إن نقطة الانطلاق من هذا التعليم للتطويع، وهي النقطة التي تتطلب إبعاد المنطق عن الفكر، يجب أن تكون من المنطق الموجود بين العقل أو بمعنى آخر من العلاقة بين الإنسان والعالم، ومن العجيب أن نلاحظ أن

محاولة تلخيص الفكر من سيطرة المنطق ومن الهبوط به إلى مستوى البساطة والسذاجة يجب أن يكون لها ذلك المصدر الأساسي الموجود في القوى الجدلية التي هي أساس التعليم وقاعدته. وليس هناك مهرب لأي من هذه الأشكال المتضاربة من التعليم أو العمل الثقافي من المنطق الواعي، رغم أن ممارستها متعارضة تماما مع هذا المنطق. وبناء عليه فإن التعليم أو العمل الثقافي من أجل التطويع محتم عليه أن يفصل العقل الواعي عن العالم، وأن يعتبر العقل الواعي مكانا فارغا داخل الإنسان يجب ملؤه بمحتويات. وهذا الانفصال الذي يؤدي إلى اعتبار العقل الواعي والعالم كيانين منفصلين متضادين يتضمن انتفاء القوة الانعكاسية للعقل الواعي، التي تتحول إلى هذا الفراغ الذي أشرنا إليه، والواقع أن (العالم) و(العقل الواعي) ليسا متضادين، بل إنهما مرتبطان منطقيا داخل وحدتهما الأساسية الأصلية ومن أجل هذا فإن الصدق الموجود في أحدهما يكتسب عن طريق الآخر، فالصدق لا يمنح بل يفتح الآفاق لنفسه ويصنع نفسه. إنه اكتشاف وابتكار في وقت واحد.

إن ممارسة نظرية المعرفة والمنطق في العمل الثقافي أو التعليمي من أجل التطويع يفصل التعليم عن التعلم، العلم عن العمل، التفكير عن التطبيق التلقين عن الصياغة، استعادة المعلومات الموجودة عن خلق معلومات جديدة، وفي هذا المجال تصبح المعرفة هي تقبل المعلومات، أو (تكديسها)[41].

وهكذا فإن شكل الفعل يتسم ـ ولا يفقد هذه السمة ـ بأنه مجرد عملية نقل المعلومات، وفي هذه العملية ينقل المعلم، أي الفرد الذي يعلم المعرفة الموجودة لديه إلى المتعلم، وهو ذلك الفرد الذي لا يعلم. وفي أثناء هذه الممارسة تكون المعرفة مجرد حقيقة وليست عملية دائمة تستلزم تدريب البشر. وفي هذه الفلسفة الخاصة بالمعرفة والمنطق لا يوجد هدف محدد، ولكن معرفة تامة يمتلكها المعلم، وعليه أن يحول، ويوصل، ويمد، ويعطي، ويناول هذه المعرفة التي يملكها إلى المتعلم (الجاهل)، وبهذه الطريقة تصبح الصفة الإيجابية للعقل والفكر، عندما يكون هدفه هو المجتمع البشري، صفة سلبية. إن هذه الصفة الإيجابية هي التي توضح من ناحية قدرة الإنسان على (إعادة معرفة) المعلومات الموجودة فعلا، ومن ناحية أخرى قدرته على ابتكار معلومات جديدة.

والتعليم من أجل التحرير عكس التعليم من أجل التطويع. إنه خيالي متفائل بكمال بشري، ويسعى إلى السعادة. هو عمل للمعرفة ووسيلة لتحويل الواقع الذي يجب أن يحقق ذاته. إن بؤرة الانتباه لفلسفة الفكر والمنطق تتغير جذريا من إنسان إلى آخر من الألوان المتعارضة للتعليم أو للفعل الثقافي[42].

وبينما لا يمكن للمرء - في التعليم من أجل التطويع - أن يتكلم عن موضوع معروف، ولكن فقط عن المعرفة الكاملة، وهي التي يمتلكها المعلم وينقلها إلى المتعلم، نجد أنه في التعليم من أجل التحرر ليس هناك معرفة كاملة يمتلكها المعلم، وإنما هناك موضوع معروف يتوسط بين المعلم والمتعلم كفردين في عملية المعرفة، وينشأ الحوار خلال العلاقة الفلسفية القائمة على المعرفة والمنطق بين عضوي عملية المعرفة.

ليس هناك (أنا أفكر) التي تنقل تفكيرها، ولكن هناك (نحن نفكر) التي لها الفضل في وجود (أنا أفكر) فالمعلم ليس هو الذي يعرف، وإنما هو الذي يدرك القدر الضئيل الذي يعرفه. ولذلك فهو دائب السعي لمعرفة المزيد بالاشتراك مع المتعلم الذي يعرف بدوره أنه ببداية معرفته الضئيلة يمكنه معرفة المزيد، وهنا لا يوجد انفصال بين المعرفةوالعمل، ليس هناك مكان للفصل بين عالم الذين لا يعرفون وعالم الذين يعملون.

وبينما نجد أنه من خلال ممارسة التعليم للتطويع يعلم المعلم دائما المتعلم، نجد أنه من خلال ممارسة التعليم للتحرر يجب أن (يفنى) كمعلم للمتعلم، كي «يولد» مرة أخرى كمتعلم للمتعلم. وفي الوقت نفسه يجب أن يقترح على المتعلم أن (يفنى) كمتعلم للمتعلم كي (يولد) مرة أخرى كمعلم للمعلم. وهذا الطريق في حركة دائمة إلى الأمام وإلى الخلف وهي حركة متواضعة، مبدعة، وعلى المعلم والمتعلم أن يقوما بها[43].

إن الحرية ليست شيئا إضافيا يودع في عقول المواطنين، بل هي ممارسة أو استجابةواعية نحو العالم من أجل تغييره، ولذلك فإن هؤلاء الذين يستهدفون تحرير الإنسان حقا لا يمكنهم أن يقبلوا المنهج الآلي الذي يحول الإنسان إلى إناء يتوجب ملؤه، كما يا يمكنهم أن يقبلوا المفهوم البنكي باسم الحرية، وهكذا فإن المؤمنين حقا بتحرير الإنسان يرفضون دائما المفهوم البنكي ويستعيضون عنه بمفهوم آخر يعترف بإحساس الإنسان تجاه العالم

الذي يعيش فيه، وأمام هؤلاء أن يقلعوا عن جعل التعليم وسيلة للإيداع وأن يجعلوه بدلا من ذلك وسيلة لتسليط الأضواء على مشاكل الإنسان مع هذا العالم الذي يعيشون فيه، ذلك أن التعليم الذي يتناول قضايا الإنسان مع هذا العالم الذي يتناول قضايا الإنسان الفعلية يرفض أسلوب البيانات ويستعيض عنها بأسلوب الحوار[44].

وفي ضوء ذلك يتضح لنا أن التعليم الذي يعالج المشكلات هووحده القادر على حل المتناقضات التي تحول دون تحقيق الحرية، ففي هذا النوع من التعليم ينتفي وجود مدرس الطالب وطالب المدرس، ويحل مكان هذه العلاقة علاقة أخرى جديدة هيعلاقة المدرس والطالب والطالب والمدرس معا في حل المشكلات، ففي هذه العلاقة لن يصبح المدرس هو وحده الذي يدرس لأن المدرس في العلاقة الجديدة يتعلم أيضا من خلال حواره مع الطلبة، كما أن الطلبة لا يدرسون فقط بل إنهم يعلمون أيضا، ويبدو من ذلك أن كلا من الطلبة والمدرسين يشتركون في عملية نامية واحدة.

وهكذا فالطلبة الذين يواجهون خلال عملية التعلم بسيل متصل من المشكلات الواقعية يشعرون بنوع من التحدي كما يشعرون بمسؤوليتهم في مواجهة ذلك التحدي، ومن هنا يبدأون عملية الاتصال بواقع حياتهم، فقدرتهم على مواجهة التحدي تبعث في نفوسهم مزيدا من الشعور لمواجهة تحديات جديدة بما يفتح أمامهم مزيدا من الفهم والالتزام، وهكذا فإن مفهوم التعليم كخبرة من أجل الحرية والذي يختلف عن مفهوم التعليم كوسيلة للسيطرة يرفض معاملة الإنسان كوجود شبحي منعزل عن هذا العالم الذي يعيش فيه، كما يرفض الاعتراف بحقيقة وجود العالم بعيدا عن وعي الإنسان به.

وهنا يبدو أن منهج طرح المشكلات أساسه اعتبار الناس كائنات في مرحلة الصيرورة، أي أنهم يمارسون وجودا غير مكتمل، وهذه ظاهرة تميز الإنسان عن سائر الكائنات في مملكة الحيوان التي تملك بدورها وجودا غير مكتمل، فالكائنات في هذه المملكة لا تملك وجودا تاريخيا لأنها لاتعي كالإنسان حقيقة عدم كمالها فالإنسان يعترف بأنه غير كامل وهذا ما يدعوه لأن يتخذ التعليم وسيلة من أجل تطوير نفسه، وانطلاقا من ذلك فإن التعليم ماهو إلا عملية إعادة صنع من أجل تحويل الكينونة إلى صيرورة

كما هي الحال في المفهوم (البرجسوني)[45].

والتعليم المؤهل للتحرير هو التعليم القائم على الحوار. والحوار، كلمة، والكلمة المقصودة هنا هي التي ببعدي الرؤية (الفكر)، والفعل.. إنها الكلمة الصادقة، ذلك أن الكلمة الصادقة هي القادرة على تغيير العالم أما حين تجرد الكلمة من أحد البعدين المشار إليهما فإنها تصبح عاجزة عن القيام بدورها وتتحول إلى مجرد ثرثرة فارغة المحتوى، وبالقدر نفسه فإن قيمة الكلمة تحتوي على مافي داخلها من رؤية، فالعمل من غير رؤية يلغي الحوار ولا يتحقق به شيء على الاطلاق. وينبني علي هذا أن العيش إنسانيا يعني معرفة العالم والعمل على تغييره. وعندما يميل فرير إلى الرأي القائل إن الكلمة وحدها هي التي تقود إلى العمل الذي يغير العالم، يؤكد في الوقت نفسه أن هذه الكلمة ليست حكرا على طائفة معينة من الناس وإنما هي ملك للناس جميعا، وذلك يعني أن الكلمة الصادقة لا يمكن أن يقولها شخص واحد سواء كان ما يقوله لنفسه أو للآخرين، فإصرار مثل هذا الشخص على إسماع كلمته وحدها يعني تجريدا للآخرين من فرصتهم في أن يقولوا كلمتهم أيضا[46].

إن تسمية العالم التي هي في الحقيقة إبداع لا يمكن لها أن تتم في غياب الحب الذي هو أساس الحوار بل لعله هو الحوار نفسه، وعلى العكس من ذلك فإن السيطرة هي بالضرورة آفة ضد الحب لأنها في الحقيقة نزعة سادية يمارسها القاهرون وماسوكية يتمثلها المقهورون، ولما كان الحب موقفا شجاعا لا يحفل بالخوف فإنه يعترف بالآخرين وحقهم في الحياة، وهو حق يتمثل في تحقيق الحرية لهم، وبما أن الحب موقف شجاع فإنه لا يمكن أن يقوم على مبدأ الاستغلال بل يجب أن يولد في الآخرين الرغبة في تحقيق الحرية. ودون هذا الهدف لا يكون الحب حقيقة، ويؤكد هذا أن إلغاء القهر هو وحده الذي يحقق الحب لأن القهر يعارض الحب بالضرورة، فإذا لم أستطع أن أحب العالم والحياة والناس فلن يكون في مقدوري أن أقيم معهم أي نوع من الحوار[47].

ومن المناسب في منهج طرح المشكلات أن يحاول الفرد تجميع العناصر المختلفة إلى بعضها ليكون منها صورة متكاملة، فبهذا الموقف وحده يستطيع الإنسان تحديد موقفه من حقيقة المجتمع وهو موقف سيكون قوامه الصحة

والعمق ولا ريب. وفي الحالة التي يستطيع الناس فيها رؤية الحقيقة بسبب تعقيدها وكثافتها وعدم القدرة على تبنيها، فإن أفضل سبل البحث هو التجريد، ولا يعني ذلك أن يتحول التجسيد إلى صورة مجردة، بل يعني أن يتعاون المجسد مع المجرد في منهج جدلي لتكوين الرؤية المطلوبة، وهذه الحركة الجدلية في الفكر تتجلى في أبهى صورها عندما ينتقل الإنسان في جدله من المجرد إلى المحسوس، أي حين يرتقي من الجزئي إلى الكلي والعودة مرة أخرى إلى الأجزاء، أو بمعنى آخر حين يحاول أن يتبين نفسه من خلال المعقول واضعا في اعتباره أن الفعل موقف مقحم عليه من أناس آخرين، فهذا المنهج يؤدي في النهاية إلى سيادة المنهج التجريدي القائم على نقد المحسوس الذي توقف عن أن يكون كثيفا وغامضا وغير نافذ إلى الرؤية الشاملة[48].

آليات التربية التحريرية:

ومثلما وجدنا القاهرين يستندون إلى وسائل وآليات بعينها لصياغة الإنسان المقهور، فإنه من الجوهري للقائمين بأمر التربية كعملية لتحرير الإنسان أن يستندوا إلى وسائل وآليات مغايرة سواء من حيث طبيعتها وفلسفتها أو أهدافها، من ذلك:

١. **التعاون**: إذا كنا قد رأينا في نظرية تعليم المقهورين (العمل اللاحواري) أن الامتلاك أو الغزو بصفتهما حجر الأساس في تلك النظرية يتضمنان وجود فاعل وهو الغازي ومفعول به وهو المغزو وهو الذي يحوله هذا الغازي إلى مجرد شيء، فعكس هذا نجده في نظرية العمل الحواري أو التربية للتحرير، ذلك أن الفاعلين يلتقون جميعا في علاقة تعاونية من أجل تطوير العالم. وإذا كان (الأنا) اللاحوارية تحول (الأنت) إلى مجرد شيء، فإن (الأنا) الحوارية كما يقول (مارتن بوبر) تدرك أن (الأنت) قد أدركت واقعها وأن المحتم أن تدخل مع (الأنا) في علاقة جدلية من أجل تغيير العالم. وهكذا فلا تحتمل نظرية العمل الحواري وجود جماعة يقتصر دورها على السيطرة وتستخدم في ذلك حقا غير شرعي في الامتلاك، كما لا تحتمل وجود آخرين يقتصر دورهم على الانقهار، وإنما تتضمن هذه النظرية أناسا لهم هدف واحد يسيرون إليه، هو تطوير العالم بعد تمييزه، وإذا لم يستطع

هؤلاء الأناس، لأسباب تاريخية، أن يقوموا بدورهم المنوط بهم فإن طرح واقعهم عليهم كمشكلة قد يساعد على تبصيرهم بهذا الدور، ولا يعني ماتقدم أنه في نظرية العمل الحواري ينتفي دور القادة، بل يعني ماذهبنا إليه أنه لا يحق لهؤلاء القادة رغم أهمية دورهم والحاجة إليهم أن يمتلكوا الناس أو يوجهوهم بطريقة عمياء نحو الخلاص لأن مثل هذا الخلاص سيكون مجرد منحة من القادة إلى الناس، وبذلك يتحول الناس من مشاركين في العمل التحريري إلى مجرد موضوع له، ولهذا فإن التعاون كركيزة من ركائز العمل الحواري لا يمكن أن يتم إلا حين يتشارك الجميع رغم الاختلاف في التخصصات وأهميتهم، ولا تتم هذه المشاركة بالحوار[49].

2. الوحدة من أجل التحرير: إن التفرقة هي عمل من صميم أيديولوجية القهر، وأما الوحدة فهي عمل ثقافي يتأتى للمقهورين بموجبه أن يعرفوا كيف؟ ولماذا؟ وهذا ما يجعل العمل من أجل الجماهير ليس مجرد شعار بل هو عمل من أجل انبثاق الشخصية الكاملة للفرد والمجموع، ذلك أن هدف العمل الحواري من أجل الحرية لا يعني تحرير الجماهير من واقع معين لتقييدهم بواقع آخر، وإنما يعني انطلاق هذه الجماهير من أجل تغيير الوضع غير العادل الذي ظلوا يمارسونه. ومادامت وحدة المقهورين تتطلب التماسك بينهم بصرف النظر عن واقعهم فإن مثل هذه الوحدة تحتاج بالضرورة إلى وعي طبقي ويعني ذلك بالتالي أن الانغماس في القهر الذي ظل يمارس ضد فلاحي العالم الثالث يستوجب مرحلة منالإحساس الفردي بالقهر قبل أن يتجسد مثل هذا الإحساس في عمل جماعي. ولو أردنا على سبيل المثال أن نقول لفلاح أوروبي إنه فرد له كينونة خاصة به فربما بدا له هذا الأمر غريبا، ولكن مثل هذا القول لا يبدو غريبا عند فلاحي العالم الثالث الذين يعيشون في عالم لا يستطيعون أن يميزوا فيه أنفسهم عن الحيوانات والأشجار، ورجال مثل هؤلاء لابد لهم أن يكتشفوا أنفسهم كأفراد حيل بينهم وبين الكينونة[50].

3. التنظيم: إن التنظيم هو الرد الحاسم على نزعة الاستغلال. وعلى الرغم من أن التنظيم يرتبط دائما بالوحدة فإنه في حقيقته تطور طبيعي لها، لذلك فإن سعي القادة لتحقيق الوحدة هو في حقيقته سعي من أجل التنظيم الذي به تتحقق أهداف الحرية، وهو دليل على التواضع والشجاعة

والمشاركة في العمل الجماعي حيث يتفادى الناس به الوقوع في أخطاء العمل اللا حواري، وهذا الدليل قد يختلف أسلوبه بحسب الظروف التاريخية التي يعيشها الشعب.

ولابد أن نضع في الحسبان أن النماذج الثورية الصادقة تضع في اعتبارها دائما احتمال الإخفاق في كسب الجماهير إلى صفها، ولكن يجب ألا يؤدي ذلك إلى التقاعس لأن عملها ذو طبيعة ديناميكية. وإذا كان العمل اللاحواري يحيد الجماهير ليبسط سيطرته عليها فإن العمل الحواري يقضي على الاستغلال بالتنظيم. وإذا كان الاستغلال في العمل اللاحواري يخدم أغراض الامتلاك فإن الجرأة والحب اللذين يتميز بهما العمل الحواري يخدمان أهداف التنظيم. وبالنسبة للصفوة المتسلطة فإن التنظيم عندها يعني تنظيم مصالحها، وأما بالنسبة لقادة التحرير فإن التنظيم يعني تنظيم أنفسهم مع الناس[51].

4. **التآلف الثقافي**: إن العمل الحواري يستهدف احتواء المتناقضات، وبذلك يتمكن من تحقيق حرية الناس، أما نظرية العمل اللاحواري فإنها تبقي على هذه التناقضات لكي تحول دون تحقيق التطور اللازم لتحرير الناس.

في نظرية الغزو الثقافي، يستمد الممثلون (المسيطرون) نظريات أدوارهم من قيمهم وأيديولوجيتهم الخاصة حيث يبدأون من عالمهم الخاص يغزون به عالم المقهورين، وأما في نظرية التآلف الثقافي فإن الممثلين الذين يأتون من عالم مختلف ويدخلون عالم الجماهير لا يدخلونه كغزاة أو معلمين أو مبشرين، بل يدخلونه كمتعلمين مهمتهم تتركز في أن يعرفوا عن الناس، كذلك في الغزو الثقافي لا يحتاج الممثلون إلى الاتصال بالجماهير، وقد يكتفون بالوسائل التقنية يفرضون بها أنفسهم على الناس الذين يقومون بدور المشاهد فحسب. أما في نظرية التآلف الثقافي فإن الممثلين يندمجون مع الناس ليصبحوا مشاركين لهم في العمل الذي يقومون به معا تجاه العالم[52].

هوامش الفصل الرابع

1 ـ مقدمة الطبعة الإنجليزية، لكتاب باولو فرير: تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت، دار القلم، 1980، ص 14.

2 ـ المرجع السابق، ص 15

3 ـ المرجع السابق، ص 21.

4 ـ مستقبل التربية، العدد الأول 1976، القاهرة، ص 68.

5 ـ المرجع السابق، ص 70.

6 ـ مصطفى حجازي: التخلف الاجتماعي، سيكولوجية الإنسان المقهور، بيروت، معهد الإنماء العربي، 1986، ص 7.

7 ـ المرجع السابق، ص 8.

8 ـ المرجع السابق، ص 8.

9 ـ إيريك فروم: الخوف من الحرية، ترجمة مجاهد عبدالمنعم مجاهد، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1972، ص 117.

10 ـ المرجع السابق، ص 118.

11 ـ المرجع السابق، ص 119.

12 ـ المرجع السابق، ص 125.

13 ـ المرجع السابق، ص 145.

14 ـ المرجع السابق، ص 146.

15 ـ المرجع السابق، ص 148.

16 ـ المرجع السابق، ص 150.

17 ـ المرجع السابق، ص 194.

18 ـ فروم، ص 195.

19 ـ مصطفى حجازي، ص 77.

20 ـ المرجع السابق، ص 77.

21 ـ المرجع السابق، ص 78.

22 ـ باولو فرير: تعليم المقهورين، ص 51.

23 ـ ـ المرجع السابق، ص 53.

24 ـ المرجع السابق، ص 52.

25 ـ المرجع السابق، ص 55.

26 ـ المرجع السابق، ص 78.

27 ـ مصطفى حجازي، ص 82.

28 ـ المرجع السابق، ص 82.

29 ـ تعليم المقهورين، ص 103.

30 ـ المرجع السابق، ص 104.
31 ـ المرجع السابق، ص 106.
32 ـ المرجع السابق، ص 109.
33 ـ المرجع السابق، ص 110.
34 ـ المرجع السابق، ص 111.
35 ـ المرجع السابق، ص 114.
36 ـ المرجع السابق، ص 26.
37 ـ الكواكبي، ص 28.
38 ـ باولو فرير: التربية أتطويع هي أم تحرير؟، مستقبل التربية، العدد الثاني 1973، ص 188.
39 ـ المرجع السابق، ص 190.
40 ـ المرجع السابق، ص 191.
41 ـ المرجع السابق، ص 192.
42 ـ المرجع السابق، ص 195.
43 ـ المرجع السابق، ص 196.
44 ـ تعليم المقهورين، ص 58.
45 ـ المرجع السابق، ص 61.
46 ـ المرجع السابق، ص 61
47 ـ المرجع السابق، ص 68.
48 ـ المرجع السابق، ص 78.
49 ـ المرجع السابق، ص 125.
50 ـ المرجع السابق، ص 129.
51 ـ المرجع السابق، ص 132.
52 ـ المرجع السابق، ص 136.

5 اللامدرسية

لماذا اللامدرسية؟

لو أن واحدا حاول أن يحصي ما كتب عن (المدرسة) تقديراً وأهمية ووظيفة وقيمة، فلربما احتاج إلى الألوف المؤلفة من الصفحات مما قد تنوء بحمله طاقاته الزمنية والبدنية، ذلك أنها حظيت بما لم تحظ به مؤسسة اجتماعية من التقريظ، حتى أن شاعرنا عندما أراد أن يمدح (الأم) التي أكد الرسول صلى الله عليه وسلم أن الجنة تحت أقدامها، لم يجد هذا الشاعر أكثر قيمة وأهمية وتأثيرا من (المدرسة) كي يشبهها بها.

وفي مجال التمييز بين المجتمعات المختلفة والمجتمعات المتقدمة، نجد أنه من بين العديد من المعايير، يجيء مدى انتشار المدارس في المقدمة، حتى أن البعض يكاد يكتفي بهذا المعيار مؤكدا أن التعليم الذي تقوم به، هو الذي يكفل القضاء على سائر النوائب والبلايا كالفقر والمرض. وأكد بعض آخر أننا كلما فتحنا مدرسة، فإننا نكون بذلك قد أغلقنا سجنا، أو على الأقل ألغينا فرصة افتتاح سجن جديد على أساس ما تقوم به المدرسة من غرس القيم الأخلاقية والتنوير الاجتماعي والوعي القانوني.

لكن هذا التقدير الذي يكاد أن يكون بلا حدود (للمدرسة)، يأبى القرن العشرون أن يطوي صفحاته دون أن يصب على رؤوسنا دلواً بارداً من الأفكار التي أراد بها أصحابها أن يزعزعوا عدداً من المعتقدات التي استقرت في العقل الإنساني عبر قرون، وذلك بدعوتهم إلى أن تصبح مجتمعاتنا (بلامدارس) علما بأن المقصود (بالمدرسة، هنا كل مؤسسة تعليمية نظامية أقامها المجتمع سواء سميت (مدرسة) أو (معهدا) أو (كلية) أو (جامعة) أو غير هذا وذاك من تسميات.

ومع ذلك فمن الإنصاف أن ننبه إلى أن موجة الهجوم على المدرسة كانت لها إرهاصاتها في القرن الثامن عشر وعلى يد المفكر الشهير (جان جاك رسو) 1712 ـ 1778م/ فقد رأى أن التعليم النظامي الذي تقدمه معاهد التعليم يفسد الأطفال بما يبثه فيهم من قيم اجتماعية هي في معظمها لا تشكل صفاء الحياة الاجتماعية من الكذب والغش والنفاق والاتكالية والمداهنةوالخداع وأن أفضل ما يمكن أن نؤديه من خدمة لأطفالنا أن ندعهم يواجهون الطبيعة مباشرة، فهم بطبيعتهم الخيرة، وهي بطبيعتها الجميلة ستنتج طفلا مستقل الذات يعتمد على نفسه، يسلك وفق ما تمليه عليه نوازعه الطيبة التي لم تدنسها مفاسد المجتمع.

وقبل أن نمضي لنكشف عن صور ومظاهر الهجوم المعاصر والحديث على المدرسة، علينا ألا ننسى (المسرح الاجتماعي) الذي ظهر عليه أصحاب هذا الهجوم فالنظر إلى المتغيرات المختلفة التي تشكل هذا المسرح يبرز الأسباب والمبررات، ومن ثم يحمل التفسير والتحليل، فالمجتمعات الصناعية المتقدمة إذا كانت تشهد من مظاهر وصور التقدم ما هو مذهل حقا كماً ونوعاً فهي تجلب معها أيضا من صور ومظاهر الخلل ما يفزع الفلاسفة والمفكرين الذين يأخذون على عاتقهم مهمة دق أجراس الخطر، وفي غمرة هذا، تنبعث أصوات هنا وهناك بالنقد اللاذع للحضارة الغربية ومحاولة البحث عن الأسباب التي أدت إلى صور الخلل.

وقد تعددت بطبيعة الحال أسباب الخلل بتعدد زوايا الرؤية واجتهادات الفلاسفة والمفكرين والظروف المحيطة، ومن بين هذه الأسباب، تصور البعض منهم أن (المدرسة) هي المتهم الرئيسي الذي يجب أن يمسك بتلابيبه. وقد أمسك هؤلاء بتلابيب هذا المتهم بالفعل وحاكموه، ولم يتضمن حكمهم

عليه أية محاولة لإصلاح شأنه وتعديل حاله كما يفعل مع الكثيرين من المنحرفين والمجرمين، وإنما كان الحكم القاطع بضرورة الإعدام!!

وإذا كان ممثل الادعاء الرئيسي هنا هو (إيفان إيلتش) Ivan Illich إلا أن عددا آخر مهد له أو آزره في نفس الدعوى، نذكر منهم: (نيل)Neill و (ب. جودمان) P.Goodman و(أ . ريمر) E.Reimer و(ج. دينسون) G.Dennison و(ج. هولت) J.Holt و(و.جلسر) W.Glasser .

والغريب حقا أن كثيرا من صور الهجوم، إنما استثاتها فكرة تعدها المجتمعات والأمم (أملا) يسعون إلى تحقيقه ورفع حده الأعلى ونعتبره جميعا معيارا من معايير التقدم، ألا وهي فكرة (التعليم الإلزامي) على أساس أن (المواطنة) في عصرنا الحاضر تستلزم قدرا مشتركا بين أبناء الوطن هو أحد من المفاهيم والمعارف والمهارات والاتجاهات، فمثل هذا القدر المشترك هو الذي ييسر سبل الاتصال والتواصل بين أبناء المجتمع، وهو السبيل إلى وحدة الموقف المطلوبة في كثير من الأمور والشؤون. وكلما ارتقت الحياة الاجتماعية، اتسعت مساحة القدر المشترك المطلوب. ومن هنا حرصت معظم المجتمعات على أن يمثل تعليم المرحلة الأولى الوعاء الأساسي والسبيل الرئيسي لتقديم هذا القدر المشترك، وبدأت بعض المجتمعات تزيد من فترته بحيث لاتكتفي بأن تكون ست سنوات كما هو شائع.

وموضع الهجوم عند هذا النفر من المفكرين الذين نشير إليهم هو ما ينطوي عليه هذا من (إكراه) و (إرغام)، فها هنا تطل علينا الفلسفة الليبرالية والنزعة الرأسمالية لتتمثل في عالم التربية والتعليم في صورة حرية الفرد في أن يقرر بنفسه هو متى وأين وكيف يتعلم!! تنطلق هذه الصيحة في أغلب الأحوال بعد منتصف القرن العشرين، وبصفة خاصة في ثلثه الأخير في مجتمعات تشبعت بالتعليم وبتعدد لا مثيل له في وسائل ووسائط التثقيف حتى أصبحت هذه المجتمعات مما يُطلق عليه (المجتمع المتعلم المعلم) بحيث يمكن للإنسان ـ دون الاعتماد على وسائط التعليم النظامي ـ أن يحصل على الكثير مما هو بحاجة إليه من مهارات ومعلومات واتجاهات ليحسن التعامل مع المعطيات المجتمعية المختلفة.

لكن ماذا عن مجتمعات العالم الثالث المتخلفة في معظمها؟ إنهامجتمعات

غير متعلمة وغير معلمة، وإنما على العكس من ذلك يمكن أن تكون تربة خصبة لغرس قيم التخلف والجمود الفكري والتفكير الخرافي والعديد من صور القهر والاستغلال، فضلا عن فقرها المدقع في المعرفة والثقافة، ومن هنا كانت إشارتنا إلى أهمية التنبه دائما ونحن نتعرف على مثل هذه الاتجاهات إلى طبيعة (المسرح الاجتماعي) الذي ظهرت عليه.

ولما كان تطبيق الإلزام يحتاج إلى (سلطة) تفرضه، وتوقع العقاب بمن لا يلتزم بهذا الحد من التعليم، هاجمه (دينسون) على أساس «أنه ليس مجرد قانون يفرض على الشبان بل هو أيضا فعل تسلطي يفرض على حياة الناس جميعا [1]. يضاف إلى ذلك سوء الحال الذي نلاحظه اليوم بالنسبة للفصول المدرسية من حيث ما يمثله الفصل من بيئة كئيبة فقيرة الإمكانات والمثيرات، مما يجعل الطالب يكره مكان التعلم ويحلم باللحظة التي يغادره فيها. ولو كان الأمر عكس ذلك، أي لو أن أمكنة التعليم تمثل بيئة جميلة منظمة بهيجة متنوعة ثرية الإمكانات، فهنا يمكن أن يصبح فعل (الإلزام) محتملا.

وهكذا يؤكد هؤلاء المفكرون أهمية التخلي عن إكراه الطلاب على التعلم، فهذا هو (هولت) يقول: «إننا لانستطيع أن نوفر تعليما حقيقيا في المدرسة ما دمنا نفكر بأن من واجبنا، وحقنا أن نفرض على الطلاب ما ينبغي تعلمه»[2]. إن علينا ألا نقدم درسا إلا إذا كان موضوعه يستجيب لرغبة الطالب. ذلك الطالب الذي يملك من النضج ما يتيح له أن يتمناه، وما يجعل من حقه أيضا أن يرفضه.

إن مثل هذه المقدمات لا تؤدي بالضرورة إلى تلك النتيجة التي انتهى إليها (اللامدرسيون) أي المطالبون بإلغاء المدرسة، ذلك أن النقد هنا منصب على فكرة (الإلزام) وهي فكرة حديثة التطبيق، ومع ذلك فوجود المدرسة أمر شهده التاريخ منذ عصور سابقة طويلة. ونحن نعرف أن هناك ـ مثلا ـ دولا عربية، كالمملكة العربية السعودية، لاتعرف تشريعا للإلزام ومع ذلك فحركة انتشار مؤسسات التعليم هناك قائمة على قدم وساق، على أساس أن اهتمام الناس بالتعليم والإقبال عليه وطلبه قد بلغ درجة لا تستوجب (إجبارهم) عليه.

كذلك فإن تعليم الطلاب (مايرغبون في تعلمه) مبدأ سبق أن نادى به مفكرون كثيرون وعلى رأسهم (فروبل) و (بستالوتزي) و (ديوي)، وهو أمر

لايستتبع بالضرورة أيضا إلغاء المدرسة، فالحوادث التي تجري للسيارات ـ مثلا ـ والطائرات، لا تستوجب إلغاءها وإنما تستحث التفكير في سبل مبتكرة لمزيد من الطمأنينة على الطريق أو في الجو.

وربما لا يجد الإنسان مفراً من التسليم مع النقاد للمدارس بعدد غير قليل من النقود، في مقدمتها ذلك الطابع التكراري النمطي الممل للحياة المدرسية، من توزيع منتظم لساعات الدروس، ومن خطة دراسية محددة سلفا، وتجرى على شاكلة واحدة مطوحة برغبات الأفراد، ومن وظائف إجبارية، ومن درجات مدرسية من شأنها أن تحيي من جديد ضروب الذل التي فرضت من قبل و (الشهادات) التي ترسل إلى أولياء الأمور لتخبرهم بنتائج تحصيل أبنائهم ومن إعداد للامتحانات بكل ما تحمله من مظاهر القلق والخوف والتوتر.

إنه من الخطأ غير الهين الظن بأن الفن التعليمي يمكن أن يُصبح واحد الشكل وعلى نمط واحد، رغم ما بين الشخصيات الفردية من تفاوت، ولكن إذا كان من الصحيح أن مدى العمل الفكري متناسب مع الرغبة في التعلم فإن التقنيات التعليمية، مهما يكن شأنها، لا يمكن أن تحل محل هذه الرغبة وأي تنميط يتجاهل إيقاع كل فرد وما يبديه من مقاومة لا يمكن أن يكون مجديا وفعالاً، فليست التقنيات هي التي تستطيع في حال من الأحوال أن تزيد من البواعث أو أن تجود الأداء(3).

وإذا كنا قد أشرنا إلى مفكرين نادوا بضرورة إقامة العمل التعليمي على رغبات الطلاب وميولهم، إلا أن (دينسون) يخشى من أن تستغل ميول الطلاب ورغباتهم في الوصول بهم إلى أهداف أخرى حددها غيرهم من الكبار ومعدة سلفا، وهو احتمال راجح لأن العمل التعليمي يهدف إلى الإعداد للحياة أو التكيف مع المجتمع، ذلك الهدف الذي يسخر منه (دينسون) على أساس أن يحول الطلاب إلى مجرد أدوات ووسائل تحقيق حياة اجتماعية تقوم على التحكم، وهو إذ يقول هذا يضع نصب عينيه مجتمع الولايات المتحدة الأمريكية وما يقوم عليه من سيطرة عدد من المؤسسات المهيمنة التي توهم الأفراد بأنها تعمل من أجلهم، بينما هي تعمل من أجل أصحابها.

ومما يمكن أن يلاحظه المرء بغير صعوبة عند استقراء مثل هذه الأمثلة للنقد الذي وجه إلى المدرسة وهناك بالطبع غيرها مما سنأتي إلى بعضه

في فقرات تالية ـ أننا لا نجد عند هؤلاء المفكرين ملامح مذهب شامل ينطلق من نقد الواقع إلى رسم صورة للبدائل التي يمكن أن تتلافى مواطن النقد وتدفع بالعمل التربوي إلى خطوات تقدمية، مثلما رأينا عند مفكرين وفلاسفة سابقين بغض النظر عما إذا كنا نقتنع بالبدائل المطروحة أم لا، مادامت تجيء في صورة مذهب شامل تتسق عناصره بعضها مع البعض الآخر، وتجيء النتائج كخطوة ضرورية لازمة عن مقدماتها.

النشأة

ويعتبر (إيفان إيلتش) بحق الزعيم الأشهر للاتجاه الذي أصبح يعرف باسم (اللامدرسية) وهو الاتجاه الذي يعني في صورته المعتدلة، عدم الاعتماد على المؤسسات التعليمية النظامية في القيام بمهمة التربية والتعليم واستثمار كافة القوى والمؤسسات التي يمكن أن يكون لها دور في تربية الإنسان، أما في صورته المتطرفة التي نركز عليها هنا فهي المناداة بإلغاء هذه المؤسسة النظامية ليكون المجتمع كله هو المدرسة الكبرى للجميع.

وإذا كان إيلتش قد أصاب الكنيسة الكاثوليكية بصفة خاصة بكثير من سهام نقده، فإنه لما يثير الدهشة حقا هو دراسته المتعمقة للاهوت، بل واشتغاله بالعمل الكنسي، فقد ولد في عام 1926 بمدينة (فيينا) بالنمسا، ثم درس اللاهوت والفلسفة في الجامعة الجريجورية بمدينة روما بإيطاليا، ثم توجه إلى سالزبورج ليحصل على الدكتوراه في جامعتها في التاريخ، وفي عام 1951 توجه إلى الولايات المتحدة حيث عمل قسا في نيويورك في منطقة تعج بمواطنين أيرلنديين وبورتريكيين، وقد أهله هذا العمل لأن ينتقل إلى (بورتريكو) نفسها مديرا مساعدا للجامعةالكاثوليكية في المدة من 56ـ 1960، وكان نشطا للغاية فأنشأ مركزا كبيرا لتدريب القساوسة الأمريكيين في الثقافة الأمريكية اللاتينية. وساهم إيلتش كذلك في تأسيس (مركز توثيق الثقافات الأمريكية اللاتينية. وساهم إيلتش كذلك في تأسيس (مركز توثيق الثقافات المتداخلة Center For Intercultural Documentation في (كيرنافاكا) بالمكسيك.

ولم يكن إيلتش وحده في تزعم الدعوة الجديدة، فقد شاركه أيضا (إيفرت ريمر).

وكان ريمر يعمل أيضا في بورتريكو، وتنبه إلى أن (المدرسة) إن هي إلا أداة في يد الطبقات البورجوازية لكي تحكم سيطرتها على المجتمع عن طريق تسييد ثقافتها وقيمها ومعاييرها، وأصدر ريمر كتابه المعروف (وفاة المدرسة)School is Dead أما إيلتش فقد سمى أشهر كتبه بـ (مجتمع بلا مدارس Deschooling Society ترجمه إلى العربية يوسف نور عوض وزميله.

ويدين إيلتش بالفضل في اهتمامه بقضية التعليم العام إلى (ريمر) حيث لم يكن يخامره شك حول قيمة التوسع في التعليم الإلزامي كي يعم كافة الجماهير، وذلك قبل أن يتلقيا في بورتريكو عام 1958، إلى أن بدأ يراجع مثل هذه الأفكار مراجعة جذرية.

وكتاب (مجتمع بلا مدارس) يشمل الدراسات التي ناقشها إيلتش مع ريمر في مركز كيرنافاكا عام 1970، أما فصله الأخير، فقد أداره حول تأملات عنت له بعد مناقشة جرت بينه وبين (إيريك فروم).

كان إيلتش منذ عام 1967 يلتقي بانتظام مع ريمر في مركز توثيق الثقافات المتداخلة، وكانت تشترك في الحوار مع كليهما (فالنتين بوريمان) مديرة المركز التي ظلت تحث إيلتش على اختيار أفكاره في ضوء ظروف أمريكا اللاتينية وأفريقيا، وكانت ترى أن (أخلاقيات) المجتمع وليس مؤسساته هي التي يجب أن ينهى (تمدرسها) Schoolging لقد وضح تماما أن التعليم الإلزامي هدف يستحيل تحقيقه عن طريق المدرسة، وسيكون من المستحيل أيضا تحقيقه بواسطة مؤسسات بديلة تقوم على نظرية المدارس الحالية نفسها[4].

فخلاف لما تدعيه الأيديولوجيةالرسمية، لم تقم المدرسة الإلزامية أصلا من أجل خير الأطفال، بل قامت بسبب الظروف الاقتصادية التي سادت في الغرب، إذ استلزم العصر الصناعي الذي بدأ في القرن التاسع عشر انطلاقة تجعل المواطنين قادرين على تلبية المطالب التقنية والتكنولوجية المتزايدة، ولكن دون أن يبلغوا مستوى عاليا من التأهيل. ولما كان التعليم قد عمم هذه الغاية وحدها، فمن الطبيعي ألا يكون وسيلة للمساواة الاجتماعية الحقة، ومن هنا كان فشله صارخا، إذ إن ١٠٪ من الطلاب على أحسن تقدير، وهم أولئك الذين ينتسبون إلى بيئات محظوظة مفضلة، هم الذين يبلغون خاتمة المطاف في التعليم المدرسي الإلزامي، والقول بأن هنالك

فرصا متكافئة يستوي فيها الجميع أمام التعليم هوقول يعتبره إيلتش قولا كاذبا.

ونحن إذا حاولنا أن نقف على مثل هذا في بلد مثل مصر، فسوف نجد أنه من بين ما يقرب من مليون طفل يلتحقون بمدرسة التعليم الأساسي، لايصل منهم إلى التعليم العالي أكثر من ثمانين ألفا على وجه التقريب أي بنسبة تصل إلى 5 , 12٪ تقريبا. لكننا مرة أخرى لانستطيع أن نساير إيلتش في استنتاجه بأن هذا يعني استحالة أن تحقق المدرسة الإلزامية ديموقراطية التعليم وإنما على العكس من ذلك، فمادامت هي التي تعلم أكبر عدد من أبناء الناس، وقدرا مشتركا من التعليم، فهي إذن التي تتحقق فيها ديموقراطية التعليم. وإذا كان لايصل من جملة طلابها إلى التعليم العالي إلا هذه النسبة الضئيلة فهذا لايقلل من ديموقراطيتها بل من ديموقراطية المرحلتين التاليتين: الثانوية والعالية. وإن كان البعض يرفع حجة لها وجاهتها بأنه إذا كان من الضروري لكل الناس أن تتعلم هذا القدر المشترك الذي تقدمه مرحلة التعليم الأولي، فليس من المحتم على الجميع أن يحصلوا على القدر التالي إلا بالنسبة التي يحتاج إليها المجتمع.

ولم يكن هجوم إيلتش على المدرسة يستهدف هذه المؤسسة وحدها في حد ذاتها، وإنما كان ذلك في إطار عام من النقد للاتجاه (المؤسسي) في المجتمع الغربي الصناعي. إننا في مجتمعات العالم الثالث نتحرق شوقا إلى أن يظلل هذا الاتجاه حياتنا بحيث لاتترك الأمور للأهواء الذاتية، والنزعات الخاصة والعلاقات القرابية والوسائط والمصالح الشخصية، ولن يتم هذا إلا بالقدر الذي تنحو فيه حياتنا الاجتماعية نحوا موضوعيا يكون فيها الحكم للقانون والمؤسسات، لكن هذا الاتجاه، فيما يبدو، قد بولغ في أهميته وضرورته، فهذا إيلتش يؤكد أن مناخا مؤسسيا مثل هذا إنما يسحق الحرية الفردية ويبتلع شخصية المواطن.

إن المجتمع الغربي الصناعي المتقدم الذي تحكمه المؤسسات يتحول في نهاية الأمر إلى تحكم فئات قليلة تبتكر العديد من الوسائل الشيطانية باسم العلم والتكنولوجيا لتوهم الإنسان أنه هو الذي يختار وهو الذي يقرر، بينما هي التي تشيع مناخا يلعب دوراً حاسماً في تحديد الاختبارات وصياغة العقول. والمتأمل في مؤسسة (الإعلام) على سبيل المثال يستطيع أن يلمس

كيف أن وكالات الأنباء وما يشبعها تتحكم بطريقة غير مباشرة فيما نحب ونكره، فيما نرى ونقرر. وما المدرسة إلا (أخطبوط) معاصر يقوم بنفس الدور، ويشاركها في ذلك مؤسستان أخريان وهما: الكاثوليكية، والصحة أو الهيئات التي تقوم بوظائفها.

يذهبإيلتش إلى أن كثيرا من الطلاب ـ وعلى وجه الخصوص الفقراء منهم ـ يدركون بالسليقة ما تعنيه المدرسة في حياتهم، إذ هم يتعلمون كيف يخلطون بين (العملية) و (محتواها)، وحين يصابون بالضبابية يبدأون منطقا جديدا، وهو أنه كلما كثرت المعالجة، تحسنت النتائج، أو يؤدي التصعيد بالضرورة إلى النجاح. وهكذا (يُمَدّرس) الطالب حتى يخلط بين (التدريس) و (التعليم) وبين التقدم في الدرجات و (التعليم)، وبين الدبلوما والكفاءة. لقد مَدّرَس خياله كي يقبل الخدمة بدلا من (القيمة)، مثل إقناع الإنسان بالذهاب إلى المستشفى حتى لو لم تقدم له العلاج الناجع. ويتم بهذا الأسلوب الخلط بين المعالجة الطبية والعناية الصحية، وبين العمل الاجتماعي وتحسين حياة المجتمع، وبين الحماية البوليسية والأمن، وبين سباق الفئران والعمل الإنتاجي. وأصبح تعريف الصحة والتعليم والكرامة والاستقلال والمحاولات الإبداعية لا يتعدى في معظم الحالات الممارسات التي تقوم بها المؤسسات التي تدعي أنها تخدم تلك الأغراض، بل أصبح تطوير هذه الأغراض يعتمد في الأساس على زيادة المخصصات المقررة لإعانة المستشفيات والمدارس وسائر المرافق الأخرى(5).

ويبدو أن معرفة إيفان إيلتش الوثيقة بالكنيسة الكاثوليكية ـ وهي من أهم المؤسسات في العالم الغربي ـ هي التي جعلته يفطن إلى طبيعة المؤسسات، خاصة تلك التي تعد الخلاص الديني أو العلماني. كما دفعته معرفته بالقساوسة الأمريكيين إلى إدراك حقيقة فئات (المحترفين) والبيروقراطية. إن التشابه ـ من وجهة نظره ـ يبدو واضحا بين قسيس العصور الوسطى الذي يعد بالحياة بعد الموت، والمدرس الحديث الذي يعد بحياة طيبة بعد المدرسة.

إن تزايد اعتماد الإنسان على المؤسسات يعني تزايد استهلاكه لما تنتجه، وبالتالي تحديد الفقر بأنه قلة استهلاك ما تنتجه المؤسسات أو ما يوفره المجتمع من خدمات، فالفقير يحدد ـ مثلا ـ بأنه من لم يحصل على (أو

يستهلك) ثلاث سنوات من التعليم في المكسيك واثنتي عشرة سنة في نيويورك ويزيد اطراد الاعتماد على المؤسسات من ضعف الفقراء، بل ويصيبهم بالعجز النفسي، فحرمانهم من الخدمات التي تقدمها المؤسسات، والتي تصبح ذات أهمية ودلالة اجتماعية، يشل قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم، ومن ذلك ـ على سبيل المثال ـ أن الحرمان من التعليم (أو بعبارة أدق من الخدمات التي تقدمها المدرسة) يزيد من حدة التباين الاجتماعي والتحيز ضد الفقراء(6).

ويربط إيلتش بين التحرر من المدرسة وإزالة الاستلاب الثقافي وبين رفض التصنيع المفرط وسيطرة حياة المدينة وإحالة الشخص إلى مجرد أداة للعمل وقلبه إلى محض دولاب من دواليب الإنتاج، أيا كان مستوى كفاءته وأيا كان وضعه. وهو يرفض الإنتاجية العمياء، والتعقد والتكاثر البيروقراطي، كما يرفض الطبقية والإرستقراطية والعلاقات القائمة على التبعية والقسر، تلك العلاقات التي تجد في الحياة المدرسية صورة لها واستباقا لها في نفس الوقت وهو يرفض الماركسية والرأسمالية على حد سواء. إنه يتهكم من فكرة (اليسار) ويرى أن اقتصاديي البلدان الاشتراكية والرأسمالية يفعلون الشيء نفسه ويتوفرون سواء بسواء على العبادة الجنونية للنمو بمعنى الزيادة والوفرة.

لقد أصبحت المدارس عقيدة عند البروليتاريا المحدثة، وهي في نفس الوقت تمني الفقراء في العصر التقني بوعود كاذبة وقد تبنتها الدولة. ولكن انتظام المواطنين جميعهم في نظام متدرج يقود إلى الشهادة الدراسية لايختلف في شيء عن نظام الطقوس والهرطقة الذي كان يمارس في العصور القديمة، إذ قامت الدولة الحديثة بفرض النظام الذي وضعه رجال تربيتها واستخدمت في ذلك موظفين يتميزون بالانضباط والفعالية، تماما كما كان ملوك الإسبان يفرضون أحكام رجال الدين بواسطة المحاربين ومحاكم التفتيش.

ولكن تبقى الحقيقة الأساسية وهي أن غالبية الناس يحصلون على معظم معارفهم خارج النظام المدرسي، ولا ينفي ذلك أنهم يحصلون على بعض معارفهم في المدرسة، المؤسسة التي أصبحت تستخدم في كثير من الدول الغنية كمكان لاعتقال التلاميذ جزءا متزايدا من حياتهم، ويمكننا أن

نقول إن معظم التعليم يتم بطريقة عشوائية، وحتى ذلك التعلم لايحدث عادة نتيجة التدريس المبرمج، كما نلاحظ أن الأطفال العاديين يتعلمون لغتهم الأولى بطريقة عشوائية، ولا ننكر أنهم يتعلمون بسرعة إذا ما اهتم بهم أولياء أمورهم. ومع ذلك هناك مهارات كثيرة يستطيع الطالب أن يتعلمها إذا كانت لديه الدوافع في عدد قليل من الشهور حتى بالطريقة التقليدية. ويصدق على هذا معرفة الشفرات وفك الرموز كما يصدق على تعلم اللغة الثانية أو الثالثة وتعلم القراءة والكتابة واللغات الخاصة كالجبر وبرمجة الكومبيوتر والتحليل الكيميائي والمهارات اليدوية مثل الطبع على الآلة الكاتبة وصناعة الساعات والسباكة وتوصيل الأسلاك وإصلاح التلفزيون وقيادة السيارات والقفز إلى الماء.

لقد ظهرت حاجة في عام1956 لتعليم اللغة الأساسية بسرعة من أجل خدمة عدة مئات من المدرسين والعمال الاجتماعيين والمطارنة في نيويورك حتى يتمكنوا من التخاطب مع البورتريكيين، فأعلن صديق لإليتش من خلال إذاعة بالإسبانية أنه يحتاج إلى متحدث أصيل لهذه اللغة من حي هارلم، واصطف في اليوم التالي حوالي مائتين من الصبية أمام مكتبة، اختار من بينهم ثمانية وأربعين، وكان معظمهم من الذين رسبوا في المدارس. لقد بدأ تدريبهم على استخدام كتيب التمارين الإسباني الخاص بالمعهد الأمريكي للخدمة الخارجية، وهو الكتيب الذي أعده عدد من اللغويين لاستخدامه بوساطة الخريجين، وبعد أسبوع كان المدرسون يقومون بمجهودهم الشخصي، إذ أصبح كل منهم مسؤولا عن أربعة نيويوركيين من الذين يريدون أن يتكلموا باللغة الإسبانية، وانتهت المهمة خلال ستة أشهر، فأي برنامج مدرسي يمكن أن يواكب هذا؟ (7).

إن هذا الذي يذهب إليه إيلتش معروف وملموس في مواقع عدة عندما يكون الأمر أمر تدريب على مهارات عملية لمواجهة حاجات ومتطلبات سوق العمل. فنحن نلاحظ - على سبيل المثال - مراكز ومكاتب ثقافية أجنبية مثل الجامعة الأمريكية بالقاهرة والمجلس الثقافي البريطاني والمركز الثقافي الفرنسي، تنظم برامج قصيرة لتعليم اللغة الإنجليزية أو الفرنسية، بحيث يمكن للملتحق به أن يتعلمها في عدة شهور، بينما نلاحظ أن الطالب في مدارسنا يتعلم اللغة الإنجليزية طوال سنوات الإعدادية والثانوية، أي ست

سنوات ومع ذلك يتخرج من الثانوية العامة دون أن يستطيع التحادث باللغة الأجنبية.

إن هذا دليل حقيقي على قصور في التعليم المدرسي ونجاح مؤكد للتعليم اللامدرسي. ولكن النتيجة التي نخرج نحن بها هي ضرورة بحث ودارسة أوجه القصور في تعليم اللغة الأجنبية في المدرسة وضرورة الاستفادة من طرق التعليم التي تمارسها تلك المراكز الثقافية، ولا تكون النتيجة ـ كما نكرر دائما ـ هي إلغاء المدرسة. ذلك أن وظيفة المدرسة لا تقف عند حد (النقل) لما هو متوارث من معارف ومهارات ثقافية وحضارية، وإنما وظيفتها ـ خاصة في المراحل المتأخرة من التعليم في الجامعة ـ أن تضيف إلى الموروث الحضاري وتطوره، وهذا لا يتم بمجرد إتقان مهارات التعامل مع الآخرين، وإلا فقياسا على ذلك، يمكن لنا الاكتفاء بما نراه بالنسبة لمن نسميهم (الترجمانات) في المناطق الأثرية المصرية فهم يستطيعون أن يحدثوا الزوار الأجانب بلغتهم ويفهموا منهم دون أن يتعلموا هذا في مدارس أو جامعات. إن التطوير والإضافة إنما يمكن أن يتما بمعرفة (النظريات) و(الأسس) الأكاديمية والمذاهب المتعددة في مجال التعلم.

وعلى الرغم من الهجوم الضاري الذي شنه (إيلتش) على (كل) المؤسسات، فهناك من المؤسسات ما يكون ضرره شاملا وعميقا، وهناك ما يكون ضئيل الضرر، بل وهناك من المؤسسات ما يمكن أن يكون معينا للفرد في حياته بحيث لا يكون هناك من بأس في الإبقاء عليها واستمرارها.

من أجل هذا قام إيلتش بتصنيف للمؤسسات إلى ثلاث فئات تتدرج من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار، وبنى تصنيفه هذا على مقدار الاستغلال والقهر الذي يمكن أن يقع على الفرد من وراء هذه المؤسسة أو تلك. وهكذا يجيء التصنيف كما يلي:

- الأمن الداخلي، الجيش والسجون والإصلاحيات، ودور رعاية المسنين، الملاجىء....الخ.
- شبكات الطرق، المدارس...الخ.
- مؤسسات إنتاج السيارات وما يرتبط بها من صناعات مكملة... الخ.
- مؤسسات إنتاج الأغذية والسلع الاستهلاكية... الخ.
- المطاعم، الفنادق... الخ.

- صغار التجار، معلمو بيانو... الخ.
- شبكات المياه، المجاري، الكهرباء، المواصلات.

ويبدو من ذلك أن الاختيار يكون بين نمطين راديكاليين متعارضين يمثل كلامنهما مؤسسات قائمة، إلا أن واحدا من هذين النمطين تتجسد فيه خصائص المرحلة المعاصرة بحيث يمكن تعريفها بأنها (المؤسسة الاستغلالية». أما النمط الآخر فيوجد أيضا ولكن على استحياء لأن المؤسسات التي تمثله بسيطة لا يتنبه لها أحد، ولكنها نماذج لمستقبل أكثر أملا، وهي كما يسميها إيلتش (مؤسسات الأمان).

ومن أمثلة النوع الأول (السجون)، فقد كا نت حتى قبل قرنين مراكز للاعتقال حتى تحين مرحلة المحاكمة أو القتل أو النفي، وكانت أحيانا تستخدم كمرحلة للتعذيب، ثم بدأنا مند وقت قريب نتنبه إلى أن وقوف الناس داخل أقفاص الاتهام قد يكون له دوره في تعديل سلوكهم، بيد أن كثيرين بدأوا يدركون الآن أن السجن يزيد من عدد المجرمين وربما حول الجامح إلى مجرم. كما بدأ كثير من الناس يدركون أيضا أن المصحات العقلية وبيوت التمريض والملاجىء تقوم بنفس الدور [8]، ذلك أن المؤسسات تعمل على تحطيم نفسية مرضى العقل وكبار السن واللقطاء.

وعلى الطرف الآخر، مؤسسات تعرف باستخدامتها الفورية، ذلك أن الاتصال التلفوني وممرات الاتصال بين طرف شارع وآخر، وطرق البريد والأسواق العامة لا تحتاج إلى مجهود قليل أو كثير لإغراء الزبائن كي يرتادوها، إذ تستخدم الناس نظام المجاري ومياه الشرب والحدائق العامة وطرقات المشي الجانبية دون إقناع مؤسسي، إذ يعرفون صالحهم في ذلك.

ومثل هذا النوع من المؤسسات نلمس فيها الإرادة الإنسانية تمارس حريتها في الاختيار بعكس السابقة التي يشعر الفرد إزاءها بالاضطرار والجبر والإلزام والوقوع تحت إغراء الدعاية والإعلانات ووسائل الجذب المختلفة.

كذلك فإن مؤسسات أقصى اليسار تحتار إلى إجراءات تنظيمية لضبط العمل لا لتقييد الأفراد، إذ هي تسعى لتأكيد الاستخدام الأفضل للخدمات المقدمة.

وتؤدي المؤسسات الاستغلالية التي على اليمين إما إلى الإدمان

الاجتماعي وإما إلى الإدمان السيكولوجي، ويتجلى الإدمان الاجتماعي أو التصعيد في الاتجاه نحو وصف مزيد من المعالجة، إذا لم تكن الكميات الصغيرة قد أحدثت النتائج المرجوة منها. ويتجلى الإدمان السيكولوجي أو التعويد حين يصبح المستهلكون مشدودين إلى صنارة الحاجة وإلى مزيد ومزيد من المعالجة أو الإنتاج. وتميل من ناحية أخرى المؤسسات التي تساعد على تنمية النزعة الذاتية إلى جعل الإنسان قادرا على تنمية النزعة الذاتية الذاتية إلى جعل الإنسان قادرا على إدراك حدوده [9].

ونستطيع أن نحدد في المنظور المؤسسي مؤسسات تميل نحو اليسار، ولكنها في الحقيقة لا تنتمي إليه، إذ هي تتنافس مع غيرها في مجال اختصاصها حتى وإن لم تدخل بصورة واضحة في مرحلة الإعلان، ونجد في هذا المجال: المخابز والمغاسل والحلاقين والمهنيين وبعض المحامين.. الخ. إن هذه المؤسسات هي مؤسسات الوسط، وإن كان يوجد بينها تفاوت من حيث القرب من اليمين أو اليسار.

ومن فئات الوسط التي تقترب من اليمين، مؤسسات صناعة السيارات وما يرتبط بها من صناعات مكملة، ذلك أن هذه الفئة يحرص أصحابها على خلق الحاجة إليها لدى الناس، بل والسعي إلى محاولة جعلها تبدو وكأنها ضرورة لا محيص عنها، وهو ما نلمسه تماما في حياتنا المعاصرة، وتلاحق مثل هذه المؤسسات الإنسان بالتغيير المستمر في (الموديلات) حتى لتصيبه بنوع من (السعار الاستهلاكي).

أما الفنادق والمطاعم، فهي تقع في الجانب الأيسر، أو بمعنى أصح بالقرب منه ذلك أنها لا ترغم الزبائن على الاعتماد عليها، لكنها تظل من مؤسسات الوسط لأنها تعتمد بالضرورة على الدعاية مما يجعلها - أي الدعاية - من وسائل وأدوات الضغط على الإنسان.

وبالنسبة لمؤسسات إنتاج الغذاء والسلع الاستهلاكية، فهي وسط الوسط إذا صح هذا التعبير، فهي أيضا تسعى إلى توليد الحاجة وتعظيمها بحيث تتحول إلى ضرورة، لكن تظل فرصا قائمة بالنسبة للإنسان.

الظاهرة المدرسية:

ولما أراد إيلتش البحث عن بدائل في مجال التعليم، وجد أنه لابد من

الاتفاق حول ما يعنيه بمصطلح (المدرسة). وهناك عدة وسائل لتحديد المعنى المطلوب، إذ يمكن أن نبدأ بتحديد الوظائف والمهام التي تقوم بها المدرسة في عالمنا المعاصر؛ فنقول أنها المؤسسة أو المكان الذي تتم فيه رعاية الأطفال وانتقاؤهم وتلقينهم وتعليمهم. كما يمكن أن يتم تحديد المعنى بتحديد المتعامل والمستفيد منها، وبذلك تكون هي المؤسسة التي تضم التلاميذ، ويضطلع بالعمل فيها المدرسون وعدد من الموظفين، فضلا عن تعاملها مع الآباء والأمهات. وقد يتم التحديد من خلال منظور تاريخي، وذلك بالكشف عن المؤسسات التي ظهرت في حقب التاريخ المختلفة في عدد من المجتمعات وقامت بمهام ووظائف شبيهة بتلك التي تقوم بها المدرسة. وهناك أخيرا إمكان أن نقوم بعملية حصر للأقوال المختلفة االتي ذكرها العديد من المفكرين والفلاسفة منذ عهد (كوينتيليان)، أو (كومنيوس) لنعرف أي نظم المدارس يشبه تلك.

ومع تقديره الكامل لكل هذه الطرق، فإن إيلتش ينهج نهجا آخر، هو أقرب إلى الطريقة الأولى مع الاستفادة من الثانية، فالمدرسة هي المؤسسة التي تحدد العمر الأدنى لدخولها، ويقوم المدرس بالتعليم فيها، وتتطلب من تلاميذها التفرغ الكامل لها، كما أنها تفرض على هؤلاء التلاميذ منهجا بعينه لابد من التزامهم بدراسته.

العمر: فتقوم المدارس بتصنيف الناس وفقا لأسس بعينها لابد من التسليم بها وهي: أولا: ان إمكان الأطفال هو المدرسة، وثانيا: أن الأطفال يتعلمون في المدرسة، وثالثا: أن الأطفال لا يستطيعون أن يتعلمون الا في المدرسة.

لكن هذه المسلمات تحتاج إلى مناقشة، فقد قررنا بحكم العادة أن يذهب الأطفال إلى المدارس ليعملوا ما نأمرهم به، وألا يلتحقوا بعمل أو أن يكون لهم دخل خاص، وأن يتصرفوا ويسلكوا وفق التصور الذي نتصوره للأطفال، لكننا ننسى مع الأسف الشديد أن مفهومنا المعاصر لمعنى الطفولة قد نشأ في أوروبا منذ وقت قريب جدا إذ المعلوم أن الطفولة كشيء يتميز عن فترات الحضانة والمراهقة والشباب لم تكن معروفة خلال مراحل التاريخ، وقد ذهب بعض الفنانين إلى رسم الطفل في مرحلة الحضانة في شكل راشد صغير يجلس على ذراع أمه. وقد ظل أبناء الطبقة الوسطى في أوروبا حتتى القرن التاسع عشر يتعلمون في المنازل، والطفولة افراز المجتمع

الصناعي حيث إن أبناء الريف كانوا يمارسون العمل ربما قبل سن البلوغ. ولاشك أن كثيرين لم يرغبوا في معاملتهم كأطفال، ولو لم تكن هناك هذه المدارس التي تتقيد بسن محدد أو تعليم الزامي، لما كان هناك معنى للطفولة، ومن هنا فإن إلغاء المدرسة سيمحو تلك التفرقة المتحيزة ضد المحتضنين والراشدين والعجائز لمصلحة الأطفال ويتيح الفرصة لهذه الفئات أن تستفيد بذلك الإنفاق الضخم المخصص للتعليم في مرحلة الطفولة.

إن إيلتش ينسى هنا تلك الحقائق التي كشفت عنها الأبحاث والدراسات السيكولوجية عن خطورة مرحلة الطفولة وكيف أن ما نتعلمه وما نخبره أثناءها يكاد يتحكم إلى حد كبير في مسار شخصيتنا، مما كان لابد معه للجهود التربوية أن تتجه إلى هذه المرحلة بالذات لتعطيها أقصى ما يمكن بذله. صحيح أن ثمة علاقة بين التطور الصناعي وبين تزايد الاهتمام بتعليم الأطفال. إلا أن هذا إنما كان يعبر عن بعد آخر لا يشير إليه إيلتش، ألا وهو التنامى المذهل للمعرفة البشرية، مما حتم البدء بعملية التعلم منذ اللحظات الأولى للوعي لدى الأطفال، خاصة أن الظاهرة الصناعية قد أتاحت الفرصة للاعتماد على (الآلة) مما يعني توفير الجهد الإنساني كي ينفقه في عملية التعلم.

المدرسة والتلاميذ:

ووفقا لما أصبح شائعا وسائدا، ينظر إلى الأطفال على أنهم بالضرورة تلاميذ، ولاشك أن وجود (تلاميذ) يتطلب بالضروة أيضا (مدرسين)، وهؤلاء بدورهم يؤدي وجودهم إلى ضرورة أن تكون هناك (مدارس) تقوم على فكرة ليست صحيحة تروج لها، وهي أن (التعلم) هو نتيجة (التدريس)، مع أن تأملا بسيطا فيما يجري حولنا في الحياة اليومية يمكن أن يؤكد لنا ننا نتعلم الكثير خارج المدرسة، وعن غير طريق المدرسين، فنحن نتعلم جميعا كيف نتكلم وتفكر ونحب ونشعر ونلعب ونمارس العمل والسياسة دون تدخل المدرسين، ولا يشذ عن هذا هؤلاء الأطفال الذين يخضعون لعناية المدرس معظم الوقت مثل أبناء الملاجىء وأبناء المدرسين أنفس. إن استقراء الواقع - فيما يرى إيلتش - يؤكد أن معظم ما يتظاهر المدرسون بأنهم يعلمونه للتلاميذ يتعلمه هؤلاء من مجموعات الأصدقاء والملاحظات العابرة والمشاركة

في المناسبات المدرسية المختلفة، ويرى أن المدرسين - على العكس - هم الذين يعطلون تعلم هذه الأشياء نتيجة عملهم الروتيني النمطي. إن التلاميذ لايدينون كثيرا بالفضل في تعلمهم للمدرسين، ذلك أن غالبيتهم قد اعتمدوا على الحفظ والاستظهار لمجرد أن يجتازوا الامتحان ويحصلوا على شهادة. لقد ساعد وجود المدارس على تعزيز مهنة التدريس وإضفاء هالة من التقدير الزائد على ممارسيها دون اعتبار لما يتعلمه التلاميذ منهم.

الانتظام الكامل في الدراسة:

فالنظام المدرسي يقتضي أن يتفرغ التلاميذ تماما للمدرسة، وأن يجيئوا إليها في مواعيد محددة منتظمة، ويتعلموا في فصول دراسية ذات نظام بحيث يمارس المدرس سلطته الآمرة في سياح مقدس حتى يتمكن من القيام بمهمة التدريس. ومن هنا يصبح دور المدرس جامعا لوظائف ثلاث: سجان - وواعظ - ومعالج!! فهو المسؤول عن الضبط والربط، وهو الذي يسهر على ملاحظة القوانين والتزامها، ويحرص على الالتزام بالنصوص واللوائح الحاكمة والمنظمة لحركة العمل وسيره. وهو يقوم أيضا بدور الآباء ورجال الدين بوعظ التلاميذ بما يصح وما لايصح من السلوك، ليس داخل المدرسة فقط وإنما خارجها كذلك. وهو يجد نفسه ملزما بالتدخل في الحياة الخاصة والشخصية للتلاميذ كي يعينهم على مواجهة المشكلات التي تقلقهم وتنغص عليهم حياتهم. وممارسة المدرس لكل هذه الوظائف، تعني أنه يهيمن ويسيطر على تكوين شخصية التلميذ بحيث يصعب تصور أن ينتج هذا شخصية مستقلة حرة يقوم عليها المجتمع الحر، ولا توجد ضمانات يمكن أن يعتمد عليها التلاميذ في طلب الحماية حيث إن فعل المدرس بهذه الصورة أمر تجيزه (الظاهرة المدرسية).

تصنيف المعرفة إلى مقررات لابد من الالتزامات بها:

فالذي يلتحق بالمدرسة يجد أمامه (رزما) من المعرفة قد صنفت وفق ترتيبات اتفق عليها مسؤولو التعليم مرتبة ترتيبا متدرجا من مراحل التعليم الأولى إلى العالية، لابد للطالب، إذا أراد الانتقال من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى أن يثبت أنه قد حصلها بنفس التقسيم ونفس الترتيب.

إن هذا المنهج ليس هو كل ما يتعلمه الطالب، فبجانب ماهو معلن ومكتوب في الكتب والمقررات، هناك منهج آخر يمكن أن نسميه (بالمنهج الخفي) يضم كما كبيرا من القيم والمفاهيم والمعارف والاتجاهات التي تبث في التلاميذ من خلال الممارسات اليومية بطريقة غير مباشرة، وكثيرا ما يتجه هذا المنهج الخفي توجهات مضادة لما هو معلن، وكأنه صورة أخرى من السوق السوداء في التعليمللّه

شبكات التعليم:

إن هذه الصور النقدية للمدرسة، تجلى شيء منها في تقرير لجنة (كارينجي) الذي جا ءفيه: «يخضع الطلبة المسجلون في المدرسة لسلطة مدرسين مشهود لهم حتى يحصلوا على شهاداتهم الخاصة، ويشعر كل من الأساتذة والطلبة بالضيق وقلة الإمكانات المتمثلة في المال والوقت والمباني». ويقود مثل هذا النقد كثيرا من الناس إلى التساؤل حول ما إذا كانت هناك طريقة أخرى للتعلم؟ وإذا ما سئل هؤلاء الناس عن الطريقة التي تعلموا بها يسارعون إلى الاعتراف بأنهم تعلموا أكثر ما تعلموه خارج جدران المدرسة، إذ حصلوا على معرفتهم بالحقائق والحياة والعمل عن طريق الصداقة أو الحب، إذ هم يتعلمون من مشاهدة التلفزيون والقراءة والأقران، وربما تعلموا عن طريق التلمذة، مثل الانتماء إلى (شلة) شارع أو من دخول المستشفى أو من صحيفة أو من دكان سباك أو مكتب بريد. ويبدو من ذلك أن البديل للمدرسة ليس هو استخدام الموارد العامة لإيجاد أسلوب جديد يتعلم به الناس بل هو إيجاد طريقة جديدة تحدد العلاقة بين الناس وبين البيئة. وحتى توجد هذه الطريقة لابد أن تتغير الاتجاهات نحو فكرة النمو للوسائل المتاحة للتعلم بالإضافة إلى تغير نوعية وبنية الحياة اليومية[10]

لقد أسست المدارس على نظرية تفترض وجود سر خلف كل شيء في الحياة، كما تفترض أن نوعية الحياة التي يعيشها الإنسان تتطلب معرفة ذلك السر، وهو سر لا يعرف إلا من خلال تتابع منظم، ويستطيع الفرد (الممَدّرس) ذا الواقع ـ أن يرى العالم على أنه هرم من المعطيات المصنفة يتاح فقط لأولئك الذين يحملون الدرجات المميزة الصحيحة. أما المؤسسات التعليمية الجديدة التي يقترحها إيلتش فإنها تقوم بتحطيم هذا الهرم، إذ

يجب أن تقوم هذه المؤسسات بإتاحة فرص التعلم أمام المتعلم أينما كان ووقتما يشاء.

والنظام التعليمي المقترح يهدف إلى تحقيق ثلاثة أغراض:

أ ـ يمنح جميع الذين يرغبون في التعلم فرصة لاستخدام المصادر المتاحة في أية فترة من فترات حياتهم.

ب ـ يتيح الفرصة أمام جميع الذين يرغبون في توصيل معرفتهم إلى أولئك الذين يرغبون في الاستفادة منها.

جـ ـ يتيح الفرصة أمام جميع الذين يرغبون في عرض قضية أمام الجمهور من القيام بمهمتهم.

وينطلق إيلتش في تحديد معالم النظام الجديد من تصوره أن الطفل ينشأ في عالم من الأشياء يحيط به أناس يقومون بدور النماذج للخبرات والقيم، ويجد في الوقت نفسه أقرانا يتحدونه كي يجادل ويناقش ويتعاون ويفهم، وإذا كان الطفل محظوظا فسيجد نوعا من المواجهة والنقد الذي يوجهه (راشد) ذو خبرة يهتم به. ويبدو من ذلك أن (الأشياء) و(النماذج) و(الأقران) و(الراشدين)، هي المصادر الأربعة التي يحتاج كل منها إلى نوع خاص من التنظيم حتى يتأكد من أنها أصبحت متاحة أمام كل فرد من الأفراد.

ويجب ألا يبدأ التخطيط للمؤسسات التعليمية المقترحة التي يسميها إيلتش (شبكات التعلم) بالسؤال التقليدي الشهير: لماذا يتعلم الإنسان؟ بل يجب أن يبدأ بالسؤال: أي نوع من الأشياء أو الناس يجب أن يتصل بهم المتعلمون خلال عملية التعلم؟ يحتاج الشخص الذي يريد أن يتعلم إلى شيئين: هما المعلومات، والاستجابة النقدية إلى كيفية استخدامها.

ويمكن تخزين المعلومات إما في الأشياء وإما في الأشخاص. وبينما تكون الأشياء في النظام التعليمي الجيد متاحة لدأب المتعلم الخاص، فإن الاتصال بالأشخاص ذوي المعلومات، يحتاج ـ بالإضافة إلى ذلك ـ إلى موافقتهم. ويأتي النقد أيضا من اتجاهين: اتجاه الراشدين، أي من الزملاء الذين يتعلمون والذين تتوافق اهتماماتهم مع اهتماماتي، أو من أولئك الذين سيمنحونني قسطا من خبرتهم الأعلى.

وتصنف الموارد التعليمية في العادة بحسب أغراض المنهج الذي يضعه

التربويون، ويقترح إيلتش هنا أن يفعل العكس تماما، وذلك بتصنيف أربعة اتجاهات تساعد الطالب على أن يحصل على المورد التعليمي الذي يساعده على معرفة وتحقيق أهدافه الخاصة، وهذه الاتجاهات هي:

1 . عالم الأشياء كمصدر للمعلومات: فالأشياء هي المصادر الأساسية للتعلم، وتحدد نوعية البيئة وعلاقة الإنسان بها القدر الذي يتعلمه الإنسان منها، إذ يتطلب التعليم النظامي انفتاحا على الأشياء العادية من جانب أو يتطلب من ناحية أخرى انفتاحا سهلا أو يعتمد على الأشياء الخاصة التي صنعت لأغراض التعلم، ومثال الأول هو الحق الخاص لتشغيل أو تفكيك ماكينة في أحد الكراجات، ومثال الثاني، هو الحق العام لاستخدام الجهاز الحاسب أو الكمبيوتر أو الكتاب أو حديقة الأحياء النباتية أو ماكينة سحبت من مجال الإنتاج ووضعت تحت تصرف الطلاب. أي المطلوب أن نخترق حاجزين خطيرين يعوقان عملية التعلم بمعناها المنفتح لكل طالبي المعرفة، الأول يقيمه عالم الصناعة الحديث عندما يحرض على ألا يفتح أبواب التعلم من أشيائه إلا للمتخصصين، وبالتالي يحرم المتعلمين من فرصة اكتساب خبرات جديدة. والثاني، تقيمه المدرسة حول الأشياء التي تجهزها للتعلم داخل أسوارها فتحرم غير التلاميذ من الاستفادة منها، فضلا عما تؤدي إليه إجراءاتها من رفع تكلفة هذه الأشياء، فإذا أردنا مجتمعا غير ممدرس فيجب علينا أن نعكس اتجاهين:

أولهما: يجب أن تكون البيئة الطبيعية في متناول الجميع بحيث تتاح الفرصة، لمن يريد أن يقف على كيفية عمل الآلات والأجهزة المستخدمة في الصناعات المختلفة.

ثانيا: أن تصبح تلك المواد التي خصصت للتعليم، في خدمة التعلم الذاتي دون ربطها بمنهج دراسي معين، فمثل هذا الربط قد يسد ميول الطلاب.

2 . تبادل الخبرات: وفي الوقت الذي يسعى فيه التربويون إلى قصر القيام بمهمة التدريس على من يحملون مؤهلا متخصصا في التعليم، نجد إيلتش هنا يسخر من هذا الاتجاه ويدعو إلى ضرورة الاستفادة من أصحاب الخبرات ممن لا يعملون في مهنة التدريس. إن كثيرا من المدارس تعاني من نقص شديد في مدرسي بعض التخصصات، وخاصة تلك التي تقوم على

تعليم مهارات عملية مثل الاقتصاد المنزلي والتربية الموسيقية والتربية الفنية وغيرها، ولو تخلينا عن تلك الطقوس المحيطة بالمهنة لاستطعنا أن نستثمر العديد من الخبرات المهارية التي لابد أن سوق العمل لديه منها الكثير.
ويبدو من الوضع القائم حاليا أن الأغراض الشخصية المتضاربة هي التي تتآمر لمنع الرجال من تبادل خبراتهم، ذلك أن العارف بالخبرة يربح من جعلها عملة نادرة، وليس من جعلها متاحة للجميع، كما يربح المدرس الذي يتخصص في توصيل الخبرة من عدم رغبة الحرفيين في جعل تلاميذهم ينطلقون في مجال العمل.

وهناك طريقتان تسهلان عملية تبادل الخبرات:

الأولى: أن ننشىء مراكز حرة لتبادل الخبرات تفتح أبوابها أمام الجمهور. ويمكن، بل يجب، أن تفتح هذه المراكز في المناطق الصناعية على الأقل لخدمة تلك الخبرات التي تعتبر شروطا أساسية لتلمذة ما، وهي خبرات القراءة والطباعة ومسك الحسابات واللغة الأجنبية وبرمجة الكمبيوتر واستخدام الأرقام وخلاف ذلك.

الثانية: أن تعطى الفرصة لبعض الفئات ذات الخبرات والمهارات الجيدة لتعليم غيرهم داخل مراكز تبادل الخبرة نظير أجر.

وربما يكون الطريق الأكثر فعالية، تأسيس بنك لتبادل الخبرات حيث يعطي كل مواطن قرضا أساسيا يتمكن به من الحصول على الخبرات الأساسية اللازمة له، وتعطي قروض كذلك لهؤلاء الذين يعلمون غيرهم كي يتمكنوا من الاستفادة والتعلم ممن يرتفعون عنهم في مستوى الخبرة. ويمكن كذلك منح الآباء قروضا تمكنهم من تعليم أبنائهم.

وبصفة أساسية، تحتاج حرية تبادل الخبرات العامة إلى ضمانات قانونية تسمح بالتمييز على أساس المهارات المختبرة فقط، وليس على أساس التاريخ العلمي. ويحتاج مثل هذا الضمان بكل تأكيد رقابة عامة على الاختبارات التي ربما تستخدم لتأهيل الأشخاص في سوق العمل.

3. تلاؤم الأقران: تجمع المدارس ـ على الرغم من مساوئها ـ بين الزملاء في فصل واحد، ويشتركون جميعا في أنشطة تعليمية موحدة وتسمح في أحسن حالاتها (في نظام الساعات) لكل طالب بأن يختار عددا محدودا من المقررات، لكن هذا الالتقاء مع الأقران إنما يكون عادة حول أهداف

يحددها المدرسون، بينما التعليم المرغوب فيه هو الذي يسمح لكل فرد بأن يحدد النشاط الذي يبحث فيه عن قرين يلائمه. صحيح أن المدرسة تتيح للأطفال فرصة الهروب من منازلهم ولقاء أصدقاء جدد، لكن هذه العملية في نفس الوقت، تحصر اختيار الأطفال لأصدقائهم من بين أولئك الذين وضعوا معهم. ويبدو أن إتاحة الفرصة أمام الناشئين، منذ فترة مبكرة، للقاء الآخرين وتقويمهم، تساعدهم على تكوين رغبة دائمة في البحث عن رفقاء جدد في المحاولات الجديدة [11].

ويمكن القول إن نظام تبادل الخبرات إذا كان يحتاج إلى مكافآت أو قروض أو أية حوافز أخرى حتى يمكن تشغيله، إلا أن نظام تلاؤم الأقران لا يحتاج إلى مثل هذه الحوافز، إذ كل ما يحتاجه هذا النظام هو شبكة للاتصالات. لقد وضح لنا أن أشرطة التسجيل ووسائل الحفظ والتدريس المبرمج ووسائل مضاعفة الأشكال والأصوات، كلها تساعد على تقليل الاعتماد على العنصر الإنساني عند تعلم كثير من المهارات، كما تزيد في نفس الوقت من كفاءة المدرسين وعدد المهارات التي يمكن أن يتعلمها الإنسان خلال فترة حياتية. وتتوازى مع ذلك حاجة متزايدة للالتقاء مع أناس يحرصون على الاستمتاع بالمهارات الجديدة المكتسبة.

وستكون عملية إدارة شبكة تلاؤم الأقران من الأمور السهلة، إذ سيقوم المستخدم لهذه الشبكة بتعريف نفسه عن طريق ذكر اسمه أو عنوانه ووصف النشاط الذي يحتاج فيه إلى قرين، وسيرسل له الكومبيوتر أسماء وعناوين جميع أولئك الذين يشاركونه نفس الاهتمام. ويمكن أن تستخدم الاتصالات في صورتها البدائية بين العميل والكومبيوتر عن طريق البريد، إذ يمكن أن تزود المدن الكبرى بمحطات للآلات الكاتبة تقدم إجابات فورية، وستكون الوسيلة الوحيدة للحصول على اسم أو عنوان من الكومبيوتر هي ذكر النشاط الذي يحتاج الزبون فيه إلى قرين. وسيكون الأشخاص الذين يستخدمون هذا النظام معروفين فقط إلى أقرانهم المتوقعين. ويمكن أن تضاف إلى نظام الكومبيوتر شبكة من لوحات الإعلان وعدد من الصحف الإعلانية تذكر الأنشطة التي لم يستطع الكومبيوتر أن يسعف بإيجاد الأقران فيها. ولن تكون هناك حاجة إلى ذكر الأسماء، وعندئذ سيقوم القراء المهتمون بتقديم أسمائهم إلى النظام.

4.المعلمون المحترفون: وإذا كانت اللامدرسية كما تبدت في آراء إيلتش التي سقناها توحي بأنها تسعى إلى الاستغناء عن المعلمين، إلا أن هذا النقد الذي وجهته إليهم والإلحاح على ضرورة إقصائهم عن عملية التعليم والتعلم، إنما قصد به هذه الفئة بالشكل والفلسفة والأسلوب القائم فعلا في التعليم الآن، بما يؤدي إليه من احتكار واستبداد وقهر لشخصيات التلاميذ، ومن ثم فالاستغناء التام عن (المعلم) مستحيل، لكن أي معلم هذا الذي تسعى اللامدرسية إلى توفيره؟

أن المتعلمين في ظل النظام الجديد لما كانوا قد تحرروا من سيطرة الآخرين وجب أن يتعلموا كيف يستفيدون من النظام الذي اكتسبه الآخرون خلال تجربة حياتهم، ويجب أن يكون التعليم اللامدرسي باعثا لزيادة البحث عن الأفراد الذين لديهم البصر العميق والاستعداد لتدعيم الاتجاه في التعلم وإفادة الآخرين بما يملكون من نماذج الخبرة. وهكذا مع اختفاء مدرسي المدارس تنشأ ظروف تحتم ظهور المعلمين ذوي النوعية الخاصة

وقد يبدو في هذا تناقض، إذ ستصبح المدارس والمدرسون أمورا تكميلية، ولكن هذا بالضبط ما سيسفر عنه التطور في الشبكات الثلاث الأولى، ذلك أن الآباء والمعلمين الطبيعيين الآخرين يحتاجون إلى نوع من الإرشاد كما يحتاج المتعلمون الخاصون إلى المساعدة، وتحتاج الشبكات إلى الأشخاص الذين يديرونها. يحتاج الآباء إلى الإرشاد لقيادة أبنائهم نحو الطريق الذي يؤدي إلى التعليم المطلوب، ويحتاج المتعلمون إلى قيادة ذات خبرة حين يواجهون منطقة صعبة. ويتمايز هذان العنصران من حيث إن الأول يشكل حاجة إلى التعلم بينما الثاني يمثل حاجة إلى القيادة العقلانية في جميع مجالات المعرفة. يدعو الأول إلى معرفة التعليم الإنساني والموارد التعليمية، بينما يدعو الثاني إلى الحكمة المبنية على الخبرة في أي مجال من مجالات البحث.

وسيحتاج إنشاء وإدارة الشبكات التعليمية بعض المصممين والإداريين، ولكن ليس بعدد أو نوعية أولئك الذين يعملون في إدارة المدارس، وذلك أنه لن يكون هنالك مكان أو مقابل لانضباط الطلبة، والعلاقات العامة، وتعيين ومراقبة المدرسين أو فصلهم في أعمال الشبكات التي وصفناها. كذلك لن يكون هنالك إعداد منهج أوشراء كتب مدرسية أو صيانة ملاعب ومرافق أو

مراقبة منافسات رياضية بين المدارس، كما لن يكون هناك حبس أو تحضير دروس أو ضغط سجلات، وهي الأمور التي تستنزف في الوقت الحاضر معظم أوقات المدرسين. وبدلا من ذلك ستحتاج إداريا خلايا التعلم إلى بعض أنواع المهارات والسلوك المطلوبة من مسؤولي المتاحف والمكتبات ومؤسسات التوظيف ورؤساء عمال الفنادق.

تعقيب:

رغم أننا، في عدة مواقع من هذه الدراسة كنا حريصين على التعقيب الفوري عند عرض بعض الأفكار والقضايا التي أثارها اللامدرسيون، إلا أن الأمر مازال في حاجة إلى رؤية كلية عامة مهما كانت موجزة.

فمثل كثير من المفكرين، نجد أن اللامدرسيين قد نجحوا إلى حد كبير في تعرية الواقع التعليمي المدرسي وكشف الكثير من مساوئه وسلبياته، لكن الخطوة التالية التي تجيء بعد هذا، وهي خطوة البديل، غالبا ما تصيب القارىء بقدر من الإحباط.

ومثل كثير من المشروعات الطوباوية التي تبدعها خيالات بعض المفكرين المهمومين بمشكلات العالم: الحاضر والمستقبل،يجب التوقف كثيرا أمام هالات الضوء التي تحيط بها ذات البريق للتفكير جديا في السبل والإجراءات العملية لترجمة اليوتوبيا إلى شكل مجسم في عالم الواقع، إذ عندئذ سوف نجد أن هالات الضوء هذه، ربما تخفت شيئا فشيئا.

إن إيلتش وبعض أقرانه نشأوا في الغرب، لكن معظم عملهم كان في العالم الثالث، ومن هنا نستطيع أن نبصر كيف أن (الخلاصة النهائية أو (التوليفة) التي توصلوا إليها لا تحقق تماما، ولاحتى غالبا، ما حلموا به لمواجهة مشكلات التعليم في هذا العالم التعيس، ذلك أن كثيرا من المقدمات التي بنوا عليها، ذات جذور واضحة في الحضارة الغربية، تحمل خصوصيتها وفلسفتها، فكان منطقيا أن تجيء النتائج غير متسقة تماما مع مقدماتها. والقارىء لا يخطىء التنبيه إلى أن كثيرا من هذه المقدمات إنما تعكس درجة ونوعية التطور في المجتمع الصناعي الحديث، تلك الدرجة وتلك النوعية لم تصل إليها بعد معظم إن لم يكن كل بلدان العالم الثالث، إذا استثنينا بلدانا تقل عن أصابع اليد الواحدة.

ومهما تكن الهالة التي تحيط بهذه الأفكار كبيرة وحية، ألا نستطيع القول إنها تشجع على قيام بعض النزعات (التجهيلية)؟ إن إيلتش نفسه يدفعنا إلى هذه الفرضية حين يعترف بأنه من الصعب، على الأقل في الوضع الحالي أن نتصور بوضوح الأشكال المؤسسية التي سوف تأخذها التربية في هذا مجتمع الغد، وحين يدعونا إلى أن نبرهن على (خيال مبدع) في هذا المجال، وحين يتمنى، خوفا من أن نبحث قبل الأوان عن أن نستبدل بالمدرسة بنية ما تلبث حتى تغدو على شاكلتها . قيام أسلوب جديد من العلائق التربوية بين الإنسان وبيئته، أفلا ندرك أن أمنيته هذه محفوفة بالغموض؟ [12].

إن الإشارات والتوضيحات التي ذكرها إيلتش، لا تكفي مع ذلك ولا تقوى على تبديد كل قلق، وبوجه خاص، هذه المعدات والوسائل ذات الوجوه المتعددة التي يعبئها كل إنسان على نحو ما يروق له، أفلا يفترض توافرها العملي ضربا من الكيان المؤسسي الذي قد يشبه إلى حد كبير مدرسة حديثة؟ وإذا نحن رفضنا على العكس، أي تنظيم لكونه قسريا أو مدرسيا بالدرجة الأولى، فهل نصبح قادرين على تلبية مطالب الأطفال، نعني تلك المطالب التي لم يقم الدليل بعد على كون الوفاء بها يمكن أن يتحقق دون ما تدريب منهجي منظم؟ أو ليس الصف المدرسي هو وحده الذي يستطيع في الواقع أن يقدم معارف أساسية وأن يدرب تدريبا منهجيا على التقنيات الفكرية التي يتوقف على تعلمها بلوغ سائر المكتسبات فيما بعد وتعلم القراءة والكتابة شريطة أن يتم تحديد فن تعليمي ملائم، أفلا يستلزم الدوام المنتظم على المدرسة، والحضور الموجه المضبوط والتقدم المقوم، والوجود الواعي لمرشد مجرب، لاسيما لدى أولئك الذين لا توفر لهم العائلة أساسا جوهريا مكينا من التعليم؟ ومن الذي يرسل أبناءه إلى مصادر ثقافية لا تقدم على نحو إلزامي، اللهم إلا الأب الذي يملك من الإعداد ما يسمح له بأن يدرك فضائل مثل هذه الثقافة؟ أليس مشروع إيلتش إذن، خلافا لأهدافه الأصيلة، مشروعا لا يفيد سوى أصحاب الحظوة؟ وأخيرا إذا نحن استبدلنا بالمدرسة العامة شبكات خاصة من الاتصال، أفلا يؤدي ذلك إلى زيادة في عدد المستمعين من شأنها أن تيسر سيطرة تلك الأوساط (المسيطرة) التي يود إيلتش أن يحطم هيمنتها [13].

واللامدرسية بصفة عامة تتجاهل المسائل المتعلقة بالسلطة السياسية في المجتمع. ويبدو أحيانا أن دعاتها يجهلون القوى الحقيقية التي يقوم عليها البناء الاجتماعي والعوامل التي تؤثر فيه. بل ونجد آراء بعض زعمائها - جودمان وريمر - أقرب إلى الفوضوية التي ترجع أصولها إلى آراء (كربوتكين) Kropotkin وتنادي بمجتمع بلا حكومة ونشاط إنساني بلا مؤسسات. كل منها يؤمن بأساطير كتب التاريخ الأمريكي التي تصور الزوار الأول في صورة مثالية كنموذج للاعتماد على النفس(14)

إنه لمن الواضح أن دعوة إيلتش للقضاء على المدرسة تنطلق من موقع الدفاع عن القيم الإنسانية، وأخصها الحرية الفردية، وإيلتش يختار مسائل تعليمية محددة بوجه نقده إليها، دون أي اعتبار للخاصية التاريخية المحددة للمدرسة في المجتمعات المختلفة، كما يتجاهل أشكال الصراع الاجتماعي المحتدمة حول المدرسة ضمن المجتمع الواحد (15).

وهكذا يقتصر اتهام إيلتش للمدرسة بالتقصير في تحقيق المساواة التعليمية بين المواطنين على البلدان الرأسمالية. وفي هذا السياق لا ينفع إيلتش القول بأن المدرسة، خلافا للمؤسسات الأخرى، هي واحدة ومتجانسة في البلدان جميعا، نظرا لأنها تستهدف دائما تحقيق المزيد من الإنتاج والضبط الاجتماعي، فالأسئلة التي يجب أن تثار هنا هي: أي إنتاج؟ وأي ضبط اجتماعي؟ ولمصلحة من تقوم بتحقيقهما المدرسة في المجتمعات المختلفة، وضمن المجتمع الواحد؟ هذا إذا اتفقنا منذ البداية على أن عالمنا المعاصر يمتاز بتناقضات أساسية بين نظمه المختلفة.

وفي هذا السياق أيضا يجب أن نفهم نقد إيلتش الذي وجهه للمدرسة كمؤسسة استهلاكية واستلابية. إن إلصاق مفهوم البضاعة الاستهلاكية بالمناهج المدرسية والشهادات المدرسية والإنتاج المدرسي عموما، ينطبق على المجتمعات الغربية الرأسمالية التي تحكمها قوانين السوق والعرض والطلب والربح الأكبر. والنزعة الاستلابية التي تميز المدرسة الرأسمالية تأتيها بشكل رئيسي من مفهومها للثقافة (كبضاعة)، ومن المسافة المتزايدة التي تفصل بين هذه الثقافة والحاجة إليها الحقيقية (16).

إن إيلتش يبدو وكأنه يحاول تبرئة البورجوازية من المنافع الموضوعية التي تعود إليها من عمليات الانحراف (والتي ما انفكت تصيب المؤسسة

المدرسية) عن غاياتها الأساسية. وفضلا عن ذلك، عندما يدعو إيلتش للقضاء على المدرسة، وعلى مبدأ تدخل الدولة في شؤون المدرسة، والذي كان من ثمراته المتقدمة إقرار التعليم الإلزامي والمتساوي ولو شكليا، فإنه يجسد موضوعيا رغبات أصحاب المشاريع الرأسمالية الصغيرة في العودة إلى الرأسمالية التي انبثقت مع مطلع هذا القرن، والتي أساء تدخل الدولة أكثر فأكثر إلى مفهومها المبسط للتناغم بين عملية العرض، والطلب أنه نوع من الحنين إلى مرحلة ما قبل الأزمات الرأسمالية، يعبر عنه إيلتش في أكثر من مكان من كتابه، بالدعوة إلى الأصالة وإلى التناغم بين الإنسان ومحيطه، وإلى الحرية الفردية [17].

ومن المؤسف أن إيلتش لا يرى الحل في غير الدعوة إلى تدمير المدرسة باعتبارها مؤسسة. والأشد خطورة هو أنه يدعونا إلى استبدالها بشبكات معرفية، ظاهرها متحرر، وحقيقتها أكثر استعبادا للعلاقات السائدة. فماذا يتبقى من هذه الشبكات غير الدعوة إلى الانطلاق من مفهوم الرغبة الشخصية في التعلم، إحياء للمفهوم المبسط للمبادرة الفردية؟ وما العمل إذا كانت الرغبة الخاصة للطبقات الفقيرة هي رفض التعلم، أو تعلم المبادىء البسيطة التي يشترطها العمل اليدوي والتنفيذي، في حين أن الرغبة الخاصة للطبقات السائدة هي في الحصول على الثقافة الضرورية لقيادة العمل وإدارته؟ إن مفهوم الرغبة أو الحاجة إلى التعلم لدى الطبقات المختلفة والأفراد، هو انبثاق مباشر لمواقعهم الموضوعية ضمن علاقات سائدة. وإيلتش لا يريد أكثر من أن تكون شبكاته المعرفية خادما أمينا للعلاقات السائدة في المجتمع الرأسمالي، على حساب القيمة الحقيقية للإنسان. إن إنقاذ حرية الأفراد من سيطرة المؤسسات لا تكون بالانسياق وراء رغباتهم الآنية والتي هي محصلة اجتماعية، وإنما تكون عن طريق النضال الهادف إلى بناء علاقات أكثر تحريرا للإنسان وقواه المبدعة [18].

ومن الملاحظات على الشبكة البديلة، خلوها من أي تنظيم يعنى بشؤون الصغار الذين يحتاجون إلى اكتساب المهارات الأساسية في الكتابة والقراءة والحساب، والتي دونها لا يمكنهم التعامل مع شبكات المعرفة، فمن غير المتصور أن يترك الصغار وشأنهم أو لعناية أسرهم فقط وهم في سن يحتاجون فيها بالفعل إلى (بالغ) يحمي ويرعى ويرشد.

ومن بين المآخذ أيضا ارتكاز النموذج المقترح على استخدام تكنولوجيا غاية في التقدم مثل العقول الإلكترونية، والأجهزة المعقدة للتصنيف والبرمجة وهو ما يحتاج إلى متخصصين ذوي مهارات عالية، وهم عملة نادرة في المجتمعات النامية التي تحتاج قبل غيرها إلى تطوير أنظمتها التعليمية بل قد يؤدي استخدام مثل هذه الأجهزة إلى نوع من السيطرة تمارسه الدول المنتجة لهذه التكنولوجيا على الدول المستوردة لها [19].

وهناك جوانب أخرى ينبغي الوعي بها عند التفكير في الإفادة من النموذج المقترح تتعلق بطبيعة العلاقات التي تنشأ بين الجنسين، ففي كثير من المجتمعات النامية، يصعب تصور قيام علاقة بين أقران من الجنسين، بل وربما يستحيل أن يتم لقاء بين رجل وامرأة بهدف تبادل المعلومات والخبرات دون أن يكون الشك والريبة مصاحبة لهذا اللقاء الذي قد لا يسمح به ابتداء.

لكن هذا لا يجعلنا نغض الطرف عن آراء صحيحة كشفت عنها اللامدرسية، وأبرز ما يمكن الإشارة إليه هنا أن المدرسة قد أثبتت جدارتها في برمجة العقول وتنميط السلوكيات وتوحيد الاستجابات لكل من يتعرض لفعلها التعليمي، وليس هناك أداة تنافس المدرسة في القيام بمثل هذا العمل الذي يحتاجه الأنظمة السياسية الحريصة على بقاء واستمرار التوازنات الاجتماعية القائمة [20].

والبديل المطروح يلفت نظرنا إلى أهمية إعادة الثقة في الحياة التي نعيشها كل يوم بما تزخر به من مواقف وأدوات وعلاقات لتكون مصدرا رئيسيا لتنمية قدرات الأفراد وإكسابهم المهارات والمعارف.

هوامش الفصل الخامس

1. غي. أفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة عبدالله الدايم، ص 435.
2. الجمود والتجديد، ص 436.
3. الجمود والتجديد، ص 440.
4. إيلتش، مجتمع بلا مدارس، يوسف نور عوض وزميله، ص 21.
5. مجتمع بلا مدارس، ص 25.
6. محمد نبيل نوفل: دراسات في الفكر التربوي المعاصر، الأنجلو ص 168.
7. مجتمع بلا مدارس، ص 42.
8. مجتمع بلا مدارس، 87.
9. مجتمع بلا مدارس، ص 89.
10. مجتمع بلا مدارس، ص 107.
11. مجتمع بلا مدارس، ص 129.
12. التجديد والجمود، ص 458.
13. الجمود والتجديد، ص 460.
14. دراسات في الفكر التربوي المعاصر، ص 222.
15. جميل إبراهيم، مجلة الفكر العربي، العدد، 24/ ديسمبر 1981، ص 396.
16. جميل إبراهيم، ص 397.
17. المرجع السابق، ص 398.
18. المرجع السابق، ص 399.
19. عبد الفتاح تركي، التربية المعاصرة العدد الثامن، 1987، ص 46.
20. عبد الفتاح تركي، ص 42.

خاتمه

لعلنا بعد هذا التجوال بين ربوع عدد من فلسفات التربية المعاصرة أن نكون قد استطعنا تقديم صورة لهذه الفلسفات، قادرة، إلى حد ما، على الوفاء بأحد متطلبات الثقافة التربوية الأساسية.

وعندما نعيد النظر السريع لهذه الصورة الكلية العامة، فسوف نجد أن عناصرها الأساسية تشير إلى الخطوط العريضة التالية:

- إن فلسفة التربية هي ذلك الجهد الفكري الذي نستخدم به طريقة النظر الفلسفي، في مناقشة المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها الحياة التربوية، ومحاولات رسم صورة لما ينبغي أن تكون عليه الحياة التربوية.

- عكست فلسفة من فلسفات التربية المعالم الرئيسية للمجتمع الذي عاصرته على المستوى المحلي، وإلى حد كبير، ترددت أصداء (العصر) في جنباتها، فقد كانت البراجماتية ملخصة للروح الأمريكي في اعتبار (الناتج) و(العواقب) هي معيار قبول الفكر أو رفضها، فضلا عن رد الفعل المناقض لما ساد من قبل، في الفكر التربوي من اعتبار (المادة المعرفية) هي محور العملية التعليمية، فجاء هؤلاء ليؤكدوا أن (المتعلم) هو الذي يجب أن يكون هو المحور.

ووفقا للمزاج (الإنجليزي) برزت التحليلية ذات

نزعة تجريبية وذات توجه علمي تقف فيه في مواجهة تيارات مثالية غزت بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية في القرن التاسع عشر، ووفقا لنزعات وتخصصات مؤسسي شعبها المختلفة، يجيء (المنطق) ليكون هو أداة التحليل، فتوفر لكثيرين من علماء التربية أدوات يستطيعون بها أن يناقشوا مفاهيم التربية ونظرياتها، ويحللوها تحليلا منطقيا لغويا.

أما الاتجاه النقدي، فهو - إن صح التعبير - (توليفة) بين الفلسفة الماركسية و(ظروف) و(متغيرات) المجتمع الغربي الرأسمالي عامة، والولايات المتحدة خاصة، قام بهذه (التوليفة) اليسار الجديد الذي آمن بكثير من مقولات الماركسية، لكنه ، في نفس الوقت، وجد نفسه ملزما بألا ينسى أساليب ومناخ المجتمع الغربي الذي قام على الرأسمالية فيجيء نفر من علماء الاجتماع والتربويين ليؤكدوا أن الأزمة ليست أزمة تعليم بقدر ما هي أزمة مجتمع، وأنه ليس بالتعليم وحده يمكن تغيير المجتمع وتطويره، بل إن استمرارالتعليم، في ظل استمرار المجتمع بصور خلل أساسية، يجعل من التعليم أداة لتكريس الخلل وإدامته.

وكان لابد للعالم النامي أن يجد وجهة نظر تعكس همه الأساسي كتجمع من أمم وشعوب عاشت وتعيش قهرا مكن لقوى البغي والاستغلال أن تمص دماءها، لا عن طريق قوى عسكرية، وأساليب سياسية فقط، وإنما عن طريق تربية (قطيع) ليس عليه إلا أن يطيع ويسمع وينتج! ومن ثم تجيء وجهة النظر هذه، حاملة طابع الاحتجاج على هذه التربية، داعية إلى نوع آخر منها يقوم على المناقشة والنقد والحوار والاعتماد على الذات.

وأخيرا تجيء الدعوة اللامدرسية، محاولة أن تقف في وجه (التنميط) العام الذي ساد حضارة العصر، اعتمادا على مدارس تستقبل جموعا بين أفرادها مالا حصر له من اختلافات وفروق ، فتحاول هذه المدارس أن تصبهم في قوالب موحدة جامدة، مما دفع نفرا من التربويين إلى الهجوم الحاد على (المدرسة)، والمناداة بأن تجيء التربية حرة عن طريق كافة القنوات القادرة على تشكيل السلوك الإنساني بغير قولبة ودون تنميط.

كذلك فإن الصورة الكلية لفلسفات التربية تشير إلى تنوع في مراتبها الفلسفية من فلسفات بحتة، لم يكن لها جهد تربوي واضح وملموس، وبين تيارات، بدأت جهدا تربويا من اللحظة الأولى، كتيار اللامدرسية، ليجيء

المحللون والدارسون ليستنبطوا (نظرات فلسفية)، و(أصولا فلسفية) تقوم عليها.

وبين هذه وتلك، تجيء الفلسفات والاتجاهات الأخرى:

فإذا كانت البراجماتية لها أبعادها ونظراتها الفلسفية المعروفة، فإن بعضا من مؤسسيها ورجالها لم يتركوا مهمة النظر التربوي في هذه النظرات والأصول لآخرين، كي يقوموا بها، إذ قام واحد منهم، هو جون ديوي نفسه، ليقدم الوجه التربوي للبراجماتية، فضلا عن عدد آخر من تلاميذه.

ولأن التحليلية هي منهج في التناول والنظر إلى الأمور، اتجه به أصحابه أولا وبالذات، لفحص المشكلات الفلسفية السائدة، فقد وجد بعض ممن آمن بهذا التوجه أنه من الممكن أن يستخدم نفس هذا المنهج لفحص المشكلات والمفاهيم التربوية.

واستطاع النقديون أن يمزجوا بين (الفلسفة) و (الاجتماع) لتجيء نظراتهم (فلسفة اجتماعية) تتجه إلى قضايا المجتمع ومشكلاته دون الانغلاق والانشغال بتلك المشكلات التجريدية الفلسفية التقليدية، ومن ثم، يجيء المربون الذين تأثروا بها مهمومين هم كذلك بالنظر الاجتماعي لقضايا التربية ومشكلاتها.

ونحب أن نصارح القارىء بأن الصورة التي قدمناها لفلسفات تربية معاصرة، قد جاءت مفسرة، ولم تجيء ناقدة مقيّمة.

ومثل هذا (الاعتراف) يحتاج إلى تفسير!

لذلك لأننا قد حاولنا، من خلال هذا الكتاب، أن نعرض لعدد من الفلسفات والاتجاهات في كتاب واحد، وهو أمر يلقى صعوبات، اذ يدفع الكاتب دفعا إلى أن يكون في عملية (سباق) و(تحد).. (سباق) يتبدي في الحرص على إحاطة القارىء علما بأكثر قدر ممكن من الآراء الأساسية. و(تحد) يتبدى في أهمية ألا تسقط منه، أثناء هذا السباق فكرة مهمة، فضلا عن ذلك (الحد) الورقي الذي يشكل له (سقفا) لا يصح أن يتعداه!

ولما كان (الشرح) خطوة تسبق (النقد)، فقد انتهى الوقت المحدد، ونحن مازلنا بعد في أواخر مرحلة الشرح!

هذا من ناحية...

ومن ناحية أخرى، فنحن نعي أن مهمتنا الحالية، هي مهمة (تثقيف عام) وليست إعدادا تخصصيا أكاديميا، فليس هذا الكتاب موجها إلى الباحثين وعلماء التربية وخبرائها وحدهم، وإنما هو موجه كذلك إلى مجموع المثقفين ممن يرغبون في أن (يعلموا) و(يفهموا) هذا القطاع العام من الدراسات التربوية والنفسية.

وإذا كان النظر الناقد لا يتعارض بطبيعة الحال مع مهمة التثقيف العام، إلا أنه يتطلب ـ في خطوة سابقة كما أشرنا ـ الإمساك أولا بالمفاتيح الأساسية للمجال أو القضية. ولو كان الكتاب عن فلسفة واحدة أو اتجاه بعينه، لأمكننا أن نحقق الأمرين معا (التثقيف التربوي)و(التقييم النقدي)، وهو الأمر الذي حدث بالنسبة للقضية الأخيرة الخاصة باللامدرسية فلأن الجانب الفلسفي متواضع ومحدود، والنظرات التربوية قليلة، فقد أتاح لنا هذا مساحة ورقية نمارس عليها شيئا من النقد!.

ولعل الخطوة التي وقفنا عندها بمجموعة الدراسات وهي الشرح أو التفسير، تفيد من ناحية ما في أن تترك القارىء حرا أمام ساحة واسعة تتنوع فيها العروض فيختار ما يشاء وفقا لما يقتنع به ويرى أنه هو الأصوب.

ومع كل هذا، فإننا يمكن أن نسجل عددا من التحفظات على بعض جوانب عدد من فلسفات التربية التي عرضنا لها:

ـ فإذا كانت التربية البراجماتية قد هدفت إلى إبراء التربية من ذلك الظلم الذي وقع على (الطفل) حيث أهملته كثير من النظريات السابقة عليها مولية الاهتمام إلى (المعرفة)، وإلى أن تصب الطفل في قالب (الراشدين) إلا أنها وقعت في الجهة المضادة، فأدت تطبيقيا إلى التقليل من أهمية المعرفة و(الغلو) في الاهتمام بميول الأطفال واهتماماتهم حتى أصبحت (التربية الحديثة) مثار لعنة ـ أحيانا ـ عند بعض الناس إذ رأوا (انفلاتا) في سلوك طلاب، وقلة اعتبار من الصغار للكبار.

كذلك، فإنها بتحكيمها (النتائج) في قبول الفكرة أو رفضها قد أغفلت معايير أخرى تتصل بتطلعات المجتمع المستقبلية التي قد تدفعه ـ أحيانا ـ إلى طرح حلول أو بدائل، ربما تسبب ضررا فرديا، أو نتيجة سلبية في الآونة الحاضرة، لكنها، على المدى البعيد تنتج خيرا لمجموع الأمة!.

ـ وبالنسبة للاتجاه النقدي، فلربما كان أقل فلسفات التربية مجالا

للتحفظ، ولكن الأمر أيضا يستوجب الإشارة إلى أن تلك المقولة التي ألمح إليها هذا الاتجاه بأن البنية المجتمعية الكلية هي المحددة، وهي الحاكمة بمسيرة العمل التربوي، أحيانا ما تضع المفكر أمام طريق مسدود، فماذا هو فاعل ومقاليد سياسة المجتمع واقتصاده ليست في يد أحد من علماء التربية؟كيف له أن يأمل إذن في إصلاح وتطوير؟ إن المربى هنا يشعر بأنه (فأر) مطالب بأن يعلق الجرس ليس في رقبة القط فقط، وانما بتغيير القط ليجيء قط آخر، يخلو من نزعة أكل الفئران!

ولقد دفع هذا بعض الباحثين في الآونة الأخيرة، إلى التركيز على مجالات صغيرة، بدلا من المجتمع الكبير... (الفصل)، (المدرسة)، و(جماعة النشاط)... وهكذا مؤكدين أننا بذلك نكون في مجال تحت سيطرة إرادتنا الذاتية التربوية، وهو توجه لا بأس به، شريطة أن يكون بديلا عن التوجه الأول.

وأخيرا، فإن لنا أن نردد تلك الحكمة الشهيرة التي تقول: ما لا يؤخذ كله، لا يترك كله! فنحن ممن يؤمنون بأن أحدا لا يملك الحقيقة الإنسانية كلها، ومثل الباحثين والعلماء، مثل تلك المجموعة من الناس العميان الذين أشار إليهم أبو حيان التوحيدي، التفوا حول فيل دون أن يعرفوا ذلك، وطلب من كل واحد منهم أن يصف ما أمامه!، ولما تم ذلك جاءت أوصافهم مختلفة، ومتباينة تماما، ونستطيع أن نقول إن كلا منهم كان صادقا من حيث الزاوية التي وقف عندها، لكنه إن زعم وحده الصادق، خرج من دائرة الصدق، وإن زعم أن وصفه هو الوصف الشامل الكامل، خرج من دائرة الصدق!.

إن كثيرين ينعتون موقفنا هذا ـ وما مامثله ـ بأنه موقف من يريد أن يريح نفسه فيركن إلى التوفيق وكأنه يقول: «كلهم كويسين» أو «كلهم زين»!

ونحن ندهش حقا من ذلك الاستخفاف الذي نلمسه أحيانا من هذا الذي يسمونه (توفيقا)، إنه ليس توفيقا بالمعنى الشائع المعروف، بين أطراف متنافرة، تريد التقارب والتوافق، بأن يتنازل كل طرف عن جزء من موقفه، وإنما نرى ـ من وجهة نظرنا. أنه من السذاجة الاستمرار على تلك النظرة الأحادية الجانب، التي لا ترى في الظاهرة الإنسانية إلا الجانب الذي نقف ناحيته، فهذه الظاهرة على درجة من التعقيد، لايفيد معها إلا هذا النظر التكاملي الذي يرى تعددا في زوايا الرؤية يكمل كل منها الأخرى، لنصل إلى

صورة كلية. أقرب إلى الحقيقة.

ولعل نظرة كلية إلى فلسفات التربية المشار إليها وغيرها، تؤكد لنا هذا:

ـ فالفلسفة البراجماتية، مثلا، كانت وحدتها الفكرية: المدرسة، بما فيها من تلاميذ ومعلمين ومنهج وإدارة ومبنى وتجهيزات وعلاقات وتفاعلات، ولقد أحسنت كثيرا النظر إلى هذا الجانب، لكنها تركت ثغرة خطيرة حيث لم تمتد ببصرها خارج أسوار المدرسة، حيث القوى الاجتماعية، وتفاعلاتها وأوزانها وتأثيراتها. والجانب الذي قدمته هذه التربية، خاصا بالمنهج وطريقة التعليم والاهتمام بالطفل وبالبيئة المدرسية، أضاف الكثير إلى الفكر التربوي إضافة غير مسبوقة، كما أنها غير ملحوقة!.

ـ وإذا كان من العسير النظر بعين الاعتبار إلى هذه الآراء التي نادى بها اللامدرسيون لأن وجود المؤسسة المدرسية ضرورة لا غنى عنها، لكن هذه النقود التي وجهوها إلى (التمدرس) من شأنها أن تلفت نظرنا إلى ضرورة مواجهة سلبيات الظاهرة من حيث غلبة (التنميط) والتكرار والملل وضرورة الحذر من الطغيان المؤسسي إلى إمكانات التفرد والإبداع والإبتكار وحرية الإرادة الفردية.

ومع ذلك، فلا بد أن نعترف بأن مسألة (التكامل) هذه ليست سهلة..

فهذه الاتجاهات التربوية، كما بينا، تستند إلى أصول فلسفية، وهذه الأصول ليس يسيرا جمعها في صورة تكاملية واحدة!

إننا بذلك لا نريد نسف ما ندعو إليه من أن (مالا يؤخذ كله لا يترك كله) وإنما نتخذ هذه النهاية، نقطة بداية لمسيرة أخرى ندعو إليها علماء التربية ومفكريها ومنظريها، فنحن في وطننا العربي في حاجة إلى الخروج من دراسة هذه الفلسفات، واستقراء واقع الأمة، واستشراف مستقبلها، واستيعاب ماضيها وتراثها، بتوجه فلسفي تربوي يحمل بصمات هذه الأمة التي نعتز بالانتماء إليها، ونتطلع، ونسعى معا إلى أن تشرق الشمس من جديد.

المؤلف في سطور:

د. سعيد إسماعيل علي

د. سعيد إسماعيل علي

* ولد بالقاهرة 1937.

* رأس وأشرف على أقسام أصول التربية والتربية الإسلامية بجامعات عين شمس والأزهر وقناة السويس والزقازيق.

* تخرج في قسم الفلسفة بآداب القاهرة 1959.

* عضو المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي بالقاهرة.

* خبير بمجمع اللغة العربية.

* رئيس تحرير مجلة دراسات تربوية.

* رئيس رابطة التربية الحديثة.

* من مؤلفاته:

* دراسات في اجتماعيات التربية-محنة التعليم في مصر-أصول التربية الإسلامية-دراسات في التربية والفلسفة-نظرات في الفكر التربوي-دور الأزهر في السياسة المصرية-قضايا التعليم في عهد الاحتلال-الفكر التربوي العربي الحديث.



الفلسفات الشرقية

تأليف: جون كولر

ترجمة: كامل يوسف حسين

مراجعة: د. إمام عبد الفتاح إمام

هذا الكتاب

عندما أعلن فيلسوف اليونان «سقراط» عن بدء تحويل مجرى التفكير الفلسفي بإطلاق مقولة «اعرف نفسك»، كان ذلك إيذانا بالإعلان عن رباط مقدس كان لابد منه بين «الفلسفة» و«التربية». فإذا كانت الفلسفة - في أحد معانيها - رؤى نظرية يحاول أصحابها عن طريقها رسم خطوط عريضة لمستقبل أفضل للبشرية، فإن هذا «المخطط الفكري» لا تقتصر قيمته على مجرد كونه «صورة مكتوبة»، وإنما يتطلع صاحبه كذلك إلى أن يراه شخصا يتحرك، ويحرك الواقع الإنساني.

إن هذه العملية التي نسعى من خلالها إلى بث الحياة في خلايا الفكر، حتى يكتسب القدرة على تحريك الواقع نحو ماهو أفضل، هي جوهر العمل التربوي.

ومادامت التربية هي «إجراءً تنفيذيا»، فإنها تظل دائما بحاجة إلى «المخطط الفكري» الذي يرسي لها «الأسس والقواعد»، ويحدد منهج السير وأسلوبه، ويرسم الأهداف المبتغاة عن طريق الفلسفة.

ومن هنا يجيء هذا الكتاب، ليقدم للقارىء «نماذج» لفلسفات معاصرة، أكدت حدودها الفكرية علاقات التفاعل بين الفلسفة والتربية، مع التسليم بأن هناك نماذج أخرى قد لا يتسع لها كتاب واحد يفيها حقها من الدراسة.